

GOTHENBURG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 363

# Att lyckas i skolan

Om skolprestationer och kön i olika  
undervisningspraktiker

Elisabet Öhrn och Ann-Sofie Holm (red)



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Att lyckas i skolan

© ELISABET ÖHRN OCH ANN-SOFIE HOLM, 2014  
ISBN 978-91-7346-813-8 (tryckt)  
ISBN 978-91-7346-814-5 (pdf)  
ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:  
<http://hdl.handle.net/2077/37427>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:  
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till  
[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Tryck:  
Ineko AB, Kålleröd, 2014

# Innehåll

KAPITEL 1. INTRODUKTION .....	11
<i>Elisabet Öhrn</i>	
Tidigare forskning .....	13
Könskonstruktioner i ungdomsgrupper .....	13
Framställningen av prestationer och kön i undervisningen .....	16
Skolprestationer, betyg och lokal omgivning .....	17
Projektet.....	18
Urval, uppläggning och genomförande.....	19
Beskrivning av studiens skolor och klasser .....	22
Bokens uppläggning.....	24
Referenser.....	27
KAPITEL 2. STYRNING GENOM PROV OCH BETYG .....	31
<i>Lisa Asp-Onsjö och Ann-Sofie Holm</i>	
Introduktion .....	31
Något om klasserna.....	33
Resultat.....	33
Fokus på betyg.....	33
Att koda av och spela klassrumsspelet .....	40
Alla kan lyckas – om man bara försöker!.....	45
Sammanfattande reflektion .....	49
Referenser.....	52
KAPITEL 3. DIFFERENTIERING GENOM INDIVIDUALISERING .....	57
<i>Jan Gustafsson</i>	
Introduktion .....	57
Bakgrund.....	58
Skogsskolan och klass 9 a.....	59
Resultat.....	60
Skogsskolans differentieringsmodell .....	60
Differentieringsmodellens bakgrund .....	61
Lärarnas förståelse av skolprestationer .....	62
Pedagogisk differentiering som anpassning .....	63
Kryssfrågor och muntliga prov .....	65

Differentiering genom individuella val.....	67
Individuellt ansvar för studier och betyg.....	69
Att välja nivå en gång till .....	71
Sammanfattande reflektion.....	73
Referenser.....	76
 KAPITEL 4. DISKURSER OM PRESTATIONER, BEGÅVNING OCH ARBETE .....	79
<i>Ann-Sofie Holm och Elisabet Öbrn</i>	
Introduktion.....	79
Något om klasserna.....	81
Resultat.....	82
Elever om skolprestationer och kön .....	82
Lärare om skolprestationer och kön.....	91
Sammanfattande reflektion .....	96
Referenser.....	98
 KAPITEL 5. PARALLELLA POSITIONERINGAR BLAND POJKAR. OM SOCIALA HIERARKIER OCH SKOLPRESTATIONER .....	103
<i>Lisa Asp-Onsjö</i>	
Introduktion.....	103
Resultat.....	105
Södra Stadsskolan.....	105
Villaförortsskolan .....	110
Förortsskolan .....	115
Sammanfattande reflektion.....	120
Referenser.....	123
 KAPITEL 6. DE FRAMGÅNGSRIKA POJKARNA .....	127
<i>Jan Gustafsson</i>	
Introduktion.....	127
Bakgrund.....	127
Utkantskolan och klass 9 b .....	128
Pojkgruppen .....	129
Socialt kapital som nätverk och resurs.....	130
Resultat.....	132
Utkantskolan som institutionellt och överbryggande socialt kapital...	132

”Bröder” och syskon som relationellt och sammanbindande socialt kapital .....	134
Fotbollsflickorna som relationellt och överbryggande kapital .....	136
Kamratgruppen som relationellt och sammanbindande socialt kapital .....	140
Sammanfattande reflektion .....	142
Referenser .....	144
KAPITEL 7. FRAMTIDEN OCH BETYDELSEN AV BETYG .....	149
<i>Ann-Sofie Holm</i>	
Introduktion .....	149
Något om skolorna .....	151
Resultat .....	152
Elever om prestationer och framtiden .....	152
Undervisningen .....	165
Sammanfattande reflektion .....	168
Referenser .....	171
KAPITEL 8. FRAMSTÄLLNINGAR AV UTBILDNING, PRESTATIONER OCH KÖN .....	177
<i>Elisabet Öhrn</i>	
Den betygs- och provstyrda undervisningen .....	177
Diskurser om ansträngning och begåvning .....	179
Gruppers resurser för akademisk positionering .....	180
Betydelsen av kontext .....	183
Sammanfattande reflektion .....	184
Referenser .....	185
Bilagor .....	



# Författarna

Lisa Asp-Onsjö, universitetslektor vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet

Jan Gustafsson, universitetslektor vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet

Ann-Sofie Holm, docent och universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Elisabet Öhrn, professor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet





# Kapitel 1

## Introduktion

*Elisabet Öhrn*

Skillnader mellan olika gruppers skolframgång har varit centrala teman i det tidiga 2000-talets forskning, utbildningspolitik och mediedebatt. En del skillnader har diskuterats med tydlig bas i forskningen. Det gäller t ex studier om de ökade skillnaderna mellan unga från olika bostadsområden och med olika social och etnisk bakgrund. För forskning om könsskillnader i prestationer är situationen något annorlunda. Det finns förvisso många undersökningar inom området, men det finns också en skillnadsdebatt om pojkars (under)prestationer som drivits av andra parter och som forskningen till stor del haft att förhålla sig till. Denna debatt om pojkars prestationer är inte nationellt avgränsad, utan snarast att betrakta som en 'travelling discourse' som färdas i både tid och rum (Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008). I de olika nationella kontexter där den identifieras finns gemensamma drag i framställningen av pojkars lägre prestationer, bl a i metaforiken om vinnare, förlorare och konkurrens. I denna presenteras kön som dikotoma kategorier där den ena förlorar när den andra vinner. Det finns också en framställning av att detta är en ny situation, vilket inte stämmer. Flickor i Sverige har på gruppnivå haft högre betyg än pojkar i decennier. Det är ett mönster som förstärkts över tid bl a genom att det kommit att gälla allt fler ämnen, men samtidigt finns en påtaglig stabilitet. Beräkningar gör t ex gällande att skillnaderna i betyg mellan grupperna flickor och pojkar var relativt konstanta under perioden 1988-2005 (SOU 2009:64). När det projekt planerades som den här boken rapporterar från, motsvarade pojkars slutbetyg i år 9 på gruppnivå 90 procent av flickornas oavsett moderns utbildningsnivå (SOU 2009:64). Det finns alltså ett konsistent könsmönster, men socialgruppsvariationen är också betydande (Skolverket, 2009). Att pojkar från arbetarklassen på gruppnivå får låga betyg och sällan går vidare till högre utbildning är t ex tydligt i vår samtid liksom tidigare.

I den aktuella köns-/utbildningsforskningen hänvisar en dominerande tolkning av betygsvariationerna till skillnader mellan accepterade femininiteter och maskuliniteter, där det i olika utsträckning är förenligt med identiteten som pojke och flicka att ägna sig åt skolarbete (se t ex Francis, 2009). För pojkars del hänvisas till en utbredd 'anti-plugg kultur' med rötter i ett klassmässigt motstånd mot skolans ordning (t ex Trondman, 1999), men också till ett avståndstagande som hör samman med deras oro för akademiskt misslyckande (Arnot, 2004; Jackson, 2002). Forskningen om detta baseras till stor del på analyser av relationer och hierarkier inom kamratgrupper, t ex i form av popularitet bland jämnåriga eller positionering i klassrummet (t ex Holm, 2008). Däremot har den samtida forskningen i betydligt mindre utsträckning studerat vad som i undervisningen och via lärare kommuniceras om skolprestationer, betyg och kön. Det vet vi följaktligen mindre om. Vi vet därtill förhållandevis lite om hur ungdomar själva ser på betydelsen av betyg. Vi kan dock rimligen anta att de anpassar framtidsförväntningar och betygsambitioner till varandra och skulle då kunna tänka oss att flickor som grupp anser sig ha större behov av betyg för fortsatt meritering, eftersom de oftare än pojkar söker sig till högre studier och i mindre utsträckning får sin yrkesutbildning på gymnasienivå (se Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008). Detta har också en omedelbar närhet till frågor om lokala variationer och lokal arbetsmarknad, där olika omgivningar konkret ger varierande möjligheter för ungdomar till arbete, försörjning och en positiv könad identitet (jfr Weis, 1990). Dessa förhållanden kan innebära att olika grupper i olika utsträckning behöver (höga) betyg för att få arbete eller meritera sig till fortsatt utbildning, vilket kan tänkas påverka deras hållning till skolprestationer.

Frågor som dessa om ungdomars och ungdomsgruppers inbördes hållning till skolprestationer och betyg, vad som kommuniceras om kön och prestationer i deras undervisningspraktiker, samt betydelsen av olika lokala omgivningar utgör centrala utgångspunkter för det projekt som presenteras i den här boken. Projektet 'Skolprestationer och kön. Om undervisning, ungdomsgrupper och lokala villkor' finansierades av Vetenskapsrådet åren 2011-2013 (VR 2010-4869)<sup>1</sup>. Övergripande frågor att studera har varit:

- 1) Vilka föreställningar om skolprestationer och betyg uttrycker ungdomar i samtal med varandra? Hur relaterar dessa till dominerande femininiteter och maskuliniteter i kamratgruppen?

---

<sup>1</sup> I projektet har fyra forskare ingått: Elisabet Öhrn (projektledare), Lisa Asp-Onsjö och Jan Gustafsson från Göteborgs universitet samt Ann-Sofie Holm från Högskolan i Borås och Göteborgs universitet.

- 2) Vilka föreställningar om skolprestationer, betyg och kön kommuniceras i undervisningen?
- 3) Hur ser ungdomarna i olika lokala omgivningar på betydelsen av skolprestationer och betyg för sitt nuvarande och framtida liv?

Detta har studerats empiriskt i en etnografisk studie av nio klasser i årskurs nio, med framför allt klassrumsobservationer och intervjuer med elever. Resultatet av detta arbete presenteras i de nästkommande kapitlen. I det här kapitlet skall jag först positionera projektet i forskningsfältet genom att kort diskutera den forskning och teori som det utgick från. Därefter följer ett avsnitt om projektets urval, uppläggning och genomförande, följt av ett som beskriver studiens skolor och klasser. Avslutningsvis presenteras de följande kapitlen.

## Tidigare forskning

Det finns en omfattande forskning som fokuserar eller relaterar till frågor om kön och skolprestationer. Texten som följer är förstås inget försök att täcka denna; avsikten är att diskutera tidigare forskning inom de områden som projektet fokuserar. Presentationen inleds med den inom fältet dominerande forskningen om könsskillnader i skolprestationer som relaterar till könskonstruktioner i olika ungdomsgrupper. Därefter följer två avsnitt om forskning som rör undervisningens respektive den lokala omgivningens betydelse i sammanhanget. Dessa områden är betydligt mindre studerade och har av det skälet varit intressanta att adressera i projektet.

## Könskonstruktioner i ungdomsgrupper

Det förhållande som i samtida könsforskning tydligast lyfts fram som viktigt för skillnader i skolprestationer rör hur dominerande femininiteter/maskuliniteter förhåller sig till skolarbete, dvs att det är i olika grad förenligt med ungas identitet som flicka/pojke att ägna sig åt skolarbete. Francis skriver t ex att forskningen

... conclude that the only explanation for the comparative underperformance of certain groups of boys to be borne out by substantive evidence, is the social constructionist argument that pupils' constructions of gender produce different behaviours (which impact on achievement). The research in this area maintains that 'laddish' performances of masculinity attract the highest social status in state schooling environments. (Francis, 2009, s 3-4).

Ibland formuleras detta som existensen av anti-skol eller anti-plugg kulturer (t ex Jackson, 2010). Studier av hur ungdomar anser att flickor och pojkar skall vara för att uppskattas, dvs vad som teoretiskt kan ses som rangordningen av olika femininiteter och maskuliniteter (Connell, 1996), visar att det är mer accepterat för flickor att plugga (även Epstein, 1998). Genomgående visar forskningen också att flickor som grupp ägnar mer tid åt läxläsning (t ex SOU 2009:64).

Beskrivningen av pojkgruppers avståndstagande från läxläsning är välkänd i forskningen och teoretiskt associerad med arbetarklasstillhörighet (t ex Phoenix, 2004). Bilden formulerades tydligt redan i Willis (1977) analyser av arbetarpojkar som med sitt motstånd mot skolans organisering och innehåll beskrevs ta avstånd från dess mellanskiktvärden. På senare år har brittisk forskning lyft fram avståndstagandet mot läxläsning/pluggande som ett mera spritt förhållningssätt vilket återfinns också i mellanskikten. Arnot (2004) menar t ex att i vår tid med stark konkurrens och fokus på prestationer kan en accentuerad anti-skol hållning vara ett sätt för i synnerhet pojkar att hantera oron för akademiskt misslyckande. När kraven på mätbara prestationer ökar och paras med en retorik om valmöjligheter, accentueras framställningen av den enskildes ansvar för sina prestationer (Ball, 2007). Ett alternativ för att undvika den potentiella skuldbeläggningen vid ett misslyckande är att öppet ta avstånd från kraven på att prestera; man kan så att säga inte förlora ett slag som man inte ger sig in i. Här öppnar tidigare forskning för att avståndstagandet till att prestera kan ha olika orsaker, dels ett (klassrelaterat) motstånd mot skolans ordning, dels en oro för att inte kunna placera sig tillräckligt väl i prestationshierarkin.

Det bör i sammanhanget noteras att forskningen inte beskriver någon absolut motsättning mellan skolprestationer och dominerande maskuliniteter. Det är själva 'pluggandet' som framstår som problematiskt och goda prestationer verkar accepteras lättare om de inte ser ut att ha krävt hårt arbete (t ex Holm, 2008; Sandell, 2007). Enskilda studier antyder också att hållningen till studier blir mer positiv med åren och att gymnasieåldern i det avseendet kan utgöra en brytpunkt i synnerhet för pojkar (Epstein, 1998). I skolan tolkas detta inte sällan som ett uttryck för pojkars senare 'mognad' vilken antas innebära en temporär prestationsmässig eftersläpning (se t ex Öhrn, 1990). Hos pojkar själva kan mognadstalet också användas för att legitimera att de tänkt om och blivit skol-motiverade (Holm & Öhrn, 2007). Sagda förändringar över tid och växlingar mellan maskuliniteter kan också relateras

till att det finns olika konstruktioner av prestation/maskulinitet som inbördes har olika konnotationer till anpassning/hårda studier respektive ansträngningsfri prestation/specialintressen (Francis, 2009). Maskulinitetsforskningen lyfter t ex fram tekniska identiteter som datanörden och ingenjören vilka starkt associeras med män och intellektuell kompetens (Mellström, 1999), men inbördes skiljer sig åt genom sin relation till formell utbildning. I perspektiv av skolavvisande maskuliniteter är nörden särskilt intressant genom att associera till någon som utan formell skolning och av lust (Ottemo, 2010) hänger sig åt ett intellektuellt specialintresse. Det här är en maskulinitet som kan rymma ett avståndstagande till 'plugg', skolanpassning och läxläsande. Detsamma gäller den 'mekande' tonåringen, med konnotationer till en traditionell arbetarmaskulinitet, och historiskt också 'geniet', med starka konnotationer till medfödd begåvning, inte till plugg.

Aktuell forskning ägnar sig, i kölvattnet av en omfattande mediediskussion, främst åt hur just pojkar förhåller sig till skolprestationer. Det betyder inte att frågan är oproblematiserad för flickor. Äldre forskning lyfte ofta fram problemen för flickor med att vara högrepresterande och samtidigt populära (t ex Walkerdine, 1990). Även om det finns nyare forskning som tyder på att denna relation numera är mindre problematisk (Francis, 2009), är bilden inte entydig. Enstaka studier beskriver t ex förekomsten av s k 'ladettes' som tar avstånd från skolarbetet på liknande sätt som en del pojkgrupper (Jackson, 2006). Därtill kan man säga att det finns en mera generell problematik att ta hänsyn till. Denna rör för det första de värdemässiga likheterna och skillnaderna mellan ungdomskultur och skola, där vi kan se att det t ex rymmer en asexualitet i bilden av 'pluggisen' som avviker starkt från de mer sexualiserade populärkulturerna. Detta kan tänkas skapa spänningar i relation till skolarbetet för båda könen. För det andra finns tvetydigheter i relationen mellan skolprestationer och begåvning. Det är t ex tydligt att betyg inte uppfattas som något entydigt mått på prestationer, vare sig i samhället i stort eller i skolan. Därmed kan en elev prestera väl utan att anses begåvad eller intresserad, vilket i synnerhet tycks drabba flickor (Lahelma & Öhrn, 2003). Att som elev inför sig själv och andra bli sedd som 'begåvad' är alltså inte självklart relaterat till höga betyg eller goda skolprestationer. Vad som kommuniceras mellan ungdomar och i skolans undervisning (mellan lärare och ungdomar) om innebörden av prestationer framstår därmed som intressant att studera.

## **Framställningen av prestationer och kön i undervisningen**

Dagens forskning om femininiteter och maskuliniteter i skolan är inte lika tydligt förankrad i analyser av undervisningens innehåll som forskning om kön och utbildning var fram till 1990-talet. Medan denna äldre forskning ofta fokuserade hur lärare bemötte elever av olika kön och agerade i förhållande till dem, har forskningen därefter haft en starkare orientering mot relationer inom kamratgruppen och vad de kan betyda för normeringen av kön (se Öhrn, 2002). Observationer som fokuserar undervisningen och kommunikationen mellan lärare och elever om innehållet – inklusive framställningen av prestationer och betyg - ägnas betydligt mindre utrymme. En utredning om jämställdheten i skolan från 2009 konstaterar följaktligen att könsforskningen oftast handlar om undervisningens sociala sammanhang och påtalar att också undervisningsinnehållet behöver studeras ur könsperspektiv (SOU 2009:64).

Den aktuella forskning som finns inom området pekar på betydelsen av lärares hållning. Smith (2007) skriver t ex från en studie av 15-åriga brittiska arbetarklasspojkar att han bedömer kamratgruppen som avgörande för regleringen av hierarkiska maskuliniteter. Men han pekar också på skolans roll i sammanhanget och visar dels att lärare inte ingrep för att konfrontera pojkarnas könskonstruktioner, dels att somliga lärare understödde dem genom att stämma in i jargongen. Smith beskriver t ex en populär lärare som skämtade med pojkarna under lektionerna och kraftigt understödde heteronorma ideal genom löjeväckande, stereotypa framställningar av homosexualitet. Det tycks som om de här slags informella eller mer 'kamratliga' samtal i särskilt hög grad löper risk att reproducera könsstereotyper och sexism (Holm, 2008). Abraham (2008) diskuterar utifrån detta i vad mån en del lärare är medkonstruktörer i en anti-skol hållning hos arbetarklasspojkar och därmed bidrar till deras underprestationer. Han konstaterar att samtida studier härvidlag "draws important attention to the worrying development that the managerial goals of improving exam results for boys may be encouraging teachers to adopt 'hegemonic masculinity' as a pedagogic strategy" (Abraham, 2008 s 93). Också äldre forskning beskriver hur dominerande maskuliniteter kommuniceras mellan lärare och pojkar (t ex Mac an Ghail, 1994), men Abraham misstänker att debatten om pojkars prestationer och kraven på att skolan anpassar sin undervisning till dem, kan ge ytterligare legitimitet åt en könsstereotyp jargong. Detta är en risk som understryks av Jackson (2010, s 11), vars intervjuer med lärare om hur de förhåller sig till pojkar med svagt

intresse för skolarbetet visar att ”ironically, in most (but not all) cases the strategies men teachers in my research reported adopting to tackle laddish, disruptive behaviours involved, to varying degrees, teachers themselves behaving laddishly”. De här forskningsexemplen lyfter särskilt fram de manliga lärarnas betydelse, men det skall sägas att forskningen inte generellt stödjer att lärares kön är viktigt för elevers prestationer. Bakken (2009) konstaterar t ex utifrån en stor studie i Norge att det inte fanns någon systematisk variation mellan betyg och fördelning män och kvinnor i lärarstaben. En senare analys av PIRLS och TIMSS data från 21 EU/OECD länder, däribland Sverige (Helbig, 2012), visar i sin tur att pojkar som undervisas av män inte presterar bättre än pojkar som undervisats av kvinnor, varken i läsning eller matematik.

### **Skolprestationer, betyg och lokal omgivning**

Det är rimligt att tänka sig att det lokala sammanhanget har betydelse för hur olika grupper av ungdomar förhåller sig till skolprestationer och betyg. Teoretiskt relaterar t ex dominerande femininiteter och maskuliniteter till en bas i lokala yrken och näringar (Weis, 1990), vilket innebär att den lokala arbetsmarknaden är viktig. Dessutom ger lokala omgivningar ungdomar olika möjligheter till arbete och försörjning. Dessa förhållanden kan innebära att olika grupper i varierande utsträckning faktiskt behöver (höga) betyg för att få arbete. Sandell (2007) visar t ex i en studie av ungdomars val vid övergången från grundskola till gymnasieskola att förhållanden i den lokala omgivningen möjliggjorde för pojkar att i högre utsträckning än flickor stanna kvar på orten. Det har också noterats att ungdomar i vissa områden tonar ner betydelsen av formell skolgång med hänvisning till att sociala nätverk kan förse dem med arbete (Schwartz & Öhrn, 2012). Behovet av betyg för fortsatta studier och utsikterna till arbete kan alltså antas ha betydelse för ungdomars syn på prestationer och betyg. Dessutom tycks arbetslöshet gestalta sig olika beroende på plats. Hansson och Lundahl (2004) konstaterar att innebörden av att vara ung och arbetslös varierar mellan regioner, men markerar också att det behövs mer forskning om vad den lokala omgivningen betyder för ungdomars framtidsval.

I sammanhanget behöver också en ofta ensidig förståelse av prestationskulturer i förhållande till arbetarklass problematiseras. T ex kan arbetarpojkar inte generellt antas omfatta en anti-skol kultur. Det varierar



mellan olika lokala sammanhang vad som ger status i kamratgrupper (Holm, 2008) och klasstillhörighet innebär inte detsamma för alla individer i alla kontexter. Redan Willis (1977) studie kritiserades för sin framställning av arbetarpojkar som en grupp, trots att det var uppenbart att inte bara studiens protesterande 'lads' kom från arbetarklassen, utan också de för sin sagda konformitet föraktade 'ear 'oles'. Därtill är det möjligt att hantera multipla och till synes motstridiga könade identiteter, så att en hegemonisk anti-skol maskulinitet i kamratgruppen kan samexistera med en mer utbildningspositiv i andra sammanhang (Pattman, Frosh & Phoenix, 2005). Man kan också anföra att det historiskt finns starka bildningsdrag inom delar av arbetarklassen och i svenska arbetarrörelsen, vilka – även i de fall då de är kritiska till innehållet i formell utbildning - är för bildning och utbildning. Socioekonomisk bakgrund är heller inte absolut determinerande. Forskningen anger betydande variationer i prestationer inom områden med likartad socio-ekonomisk struktur (Skolverket, 2009). Teoretiskt ger detta stöd åt att studera olika ungdomsgruppers hållning till utbildning och prestationer relativt skolans lokala omgivning och de villkor som råder där.

## Projektet

Mot den här bakgrunden formulerades projektet 'Skolprestationer och kön. Om undervisning, ungdomsgrupper och lokala villkor'. Syftet med projektet är att utveckla kunskap om hur relationen kön och skolprestation förstås och kommuniceras i olika undervisningspraktiker och lokala omgivningar. Denna betoning på variation är teoretiskt väl i linje med Connells (1996, 2000) framhållande av kontextens betydelse. Connell skiljer mellan en global könsordning – med generell manlig överordning och överordnade maktrelationer mellan maskuliniteter och femininiteter - och lokala könsregimer, som kan variera i förhållande till varandra och den globala ordningen. Följdenligt kan det variera mellan olika lokala och regionala sammanhang vad som utgör de ex dominerande maskuliniteter (Connell & Messerschmidt, 2005), vilket pekar på betydelsen av att analysera föreställningar om prestationer i olika undervisningspraktiker och områden. Connell (1996) betonar betydelsen av kamratgruppen för utvecklingen av olika slags femininiteter/maskuliniteter i skolan, men relaterar också processerna till institutionens maktrelationer och könskonstruktioner.

Hur man som flicka eller pojke förhåller sig till prestationer och betyg hör samman med skolans könsregim som den uttrycks i undervisningen – vad som värderas, förväntas och avkrävs könen – och vilka möjligheter till positionering som finns. Detta inkluderar en variation inom enskilda skolor och det bedömdes därför viktigt att studien inte begränsades till ett snävt urval ämnen. Studiens observationer avser därför de ämnen som förekom under fältarbetsperioden. I projektet studeras kön relationellt med lika fokus i det empiriska arbetet på flickor och pojkar, både för att könskonstruktioner görs i relation till varandra och för att problematiker kring prestationer omfattar båda könen. Däremot finns det ett par kapitel i boken som fokuserar pojkarna (Asp-Onsjö, kapitel 5 och Gustafsson, kapitel 6), vilket motiveras av ett forskningsläge som accentuerar behovet av att studera pojkars strategier.

## Urval, uppläggning och genomförande

### *Urval*

Som framgår i avsnittet om tidigare forskning visar sig klassrelaterade femininitets-/maskulinitetskonstruktioner vara viktiga för ungdomars hållning till betyg och prestationer. Samtidigt visar nyare forskning att anti-skol attityder inte är begränsade till vissa sociala miljöer och svensk statistik visar stor variation mellan betygsnivån i enskilda skolor med likartad utbildningsnivå bland föräldrarna (Damber, 2010; Skolverket, 2009; se även Hattie, 2009). Mot bakgrund av detta, och projektets syfte att inkludera olika slags omgivningar för att få variation, gjordes urvalet så att det skulle inkludera grundskolor i olika kommuntyper, med olika social struktur (se bilaga 1).

I urvalet av skolor användes Skolverkets Skolblad<sup>2</sup> och Salsa<sup>3</sup>, vilket inte är oproblematiskt. Salsa har brister (se Hansen & Lander, 2009), däribland att den ger information på skolnivå i förfluten tid. Våra studier genomfördes i enskilda klasser och deras meritvärden och sociala sammansättning kan förstås avvika – och *avvika* – från skolorna som helhet under tidigare år. De inledande urvalskriterierna var alltså grova, men det gav information om betygsnivåer, föräldrars utbildningsnivå och andel elever med utländsk bakgrund som sedan kunde kompletteras med ytterligare uppgifter om social sammansättning i den enskilda skolan och dess omgivning. När vi kontaktade skolorna framställde vi som önskemål att de deltagande klasserna skulle vara representativa för

<sup>2</sup> <http://sir.is.skolverket.se/siris/?p=101:7:0>

<sup>3</sup> <http://salsa.artisan.se/>

skolan. Vi kunde dock inte styra detta och vårt intryck är att man vanligen undvek att tilldela oss de klasser som bedömdes vara mest oroliga eller 'besvärliga'.

Totalt ingår i studien nio niondeklasser från lika många skolor. Valet av just årskurs nio gjordes framför allt utifrån att ungdomar då befinner sig i en fas i livet där de har skäl att fundera över framtida val och kan förväntas vara orienterade mot projektets frågor om betyg och prestationer.

### *Genomförande och analys*

Projektet genomfördes som en etnografisk studie, där observationer har en framträdande plats, vilket också är i samklang med de teoretiska ramarna som betonar att uttalade kollektiva förståelser måste studeras relativt den praktik där subjekten verkar (Connell & Messerschmidt, 2005). Etnografiska studier förutsätter dock i sin klassiska form omfattande tid i fältarbete på en plats. Det fungerar väl i en studie som omfattar enstaka fall, men vi ville inkludera totalt nio klasser – tre per fältforskare – för att kunna studera olika kontexter. Den lösning vi valde för att genomföra detta är en modifierad etnografi med en s k kompakt form (Jeffrey & Troman, 2004), där forskarna försöker få tillgång till så många av skolans arenor som möjligt under en kortare, intensiv fas av fältarbete. I detta inkluderas förstås lektioner, men också vad som sker på raster, under samlingar, i personalrum etc. Jeffrey & Troman (2004, s 545) diskuterar detta i förhållande till grundläggande etnografiska principer och konstaterar att en kompakt form med sin kortare fältnärvaro innebär risker t ex för att konflikterande agerande och perspektiv – som lättare visar sig över tid – inte noteras. De pekar i sammanhanget på möjligheten att använda andra etnografier för jämförelse och diskussion. För vår del fanns sådana möjligheter genom formen med flera parallella delstudier som kontinuerligt analyserades och diskuterades relativt varandra i projektgruppen (se nedan). I projektet genomförde alltså de tre forskarna ett första fältarbete om ca en månad i varje klass. Denna kompakta form kompletterades sedan med att forskarna återkom för att följa upp frågor och teman, både med utgångspunkt i de egna analyserna och det gemensamma arbetet i forskningsgruppen. Fältarbetet genomfördes under läsåret 2011- 2012 och vårterminen 2013.

Studierna på respektive skola inleddes genomgående med observationer, vilka senare följdes av intervjuer. I samtliga klasser gjordes observationer med fokus på innehåll i kommunikation om skolprestationer. Observationerna fokuserade dels en allmän symbolisk nivå i undervisningen (diskurser om pres-

tationer/betyg relativt kön i lärares undervisning), dels klassrumsinteraktioner mellan elever/elevgrupper respektive mellan lärare/elever om prestationer (samtal om läxor, prov, betyg etc). Därtill observerades eleverna under raster och liknande. Observationerna registrerades för hand eller på skrivplatta/dator och kompletterades så snart som möjligt efter dagens fältarbete.

Efter en första period av observationer genomfördes elevintervjuer med fokus på de ungas uppfattningar om betydelsen av prestationer och betyg, både i deras nuvarande liv och i framtiden/yrkeslivet (se intervjumall, bilaga 2). Intervjuerna genomfördes som regel i smågrupper (vanligen enkönade) eftersom kamratgrupper antas vara centrala bärare av könsdefinitioner (Connell, 2000). De togs upp på band och transkriberades.

Lärare och elever/föräldrar informerades innan studien påbörjades (se bilaga 3 respektive 4). Samtliga tillfrågade accepterade att delta i observationerna. När det var dags för de formella elevintervjuerna och eleverna ånyo tillfrågades om de ville delta, avböjde några. Dessa utgör dock en liten del av dem som inte intervjuats. Totalt intervjuades 180 elever: 100 flickor och 80 pojkar, vilket motsvarar 85 procent av flickorna och 74 procent av pojkarna som stod upptagna på klasslistorna (se bilaga 5). Huvuddelen av bortfallet består av elever (framför allt pojkar) som sällan var i skolan - vissa elever som stod upptagna på klasslistan deltog över huvud taget inte i undervisningen under perioden. På en av skolorna, Åkerskolan, är de intervjuade eleverna färre av ett annat skäl; skolan ville organisera intervjuerna, vilket inte fungerade och det blev sedan svårt att återkomma med nya förfrågningar inom fältarbetsperioden. Bortfallet på den skolan är inte systematiskt, däremot finns det en systematik i vilka elever som inte intervjuats från andra skolor. Det är framför allt de med låga betyg och stor frånvaro som saknas. Vi hade naturligtvis helst sett att vi kunnat intervjua också dessa elever och kan inte utesluta att de har speciella erfarenheter som nu inte representeras i studien. Vad gäller erfarenheter av just det som tydligt utmärker bortfallsgruppen - låga betyg och stor frånvaro - så finns de dock också bland de elever som intervjuats. I relation till frågan om vad som förloras genom att inte alla intervjuats är också studiens etnografiska anslag centralt; genom observationer av lektioner och raster, och informella samtal med eleverna, finns en empirisk bas där alla elevgruppers verksamhet noteras och ingår i analysunderlaget.

På samtliga skolor genomfördes intervjuer med skolans rektor för att få information om skolan, dess upptagningsområde och situation. Därtill genomfördes intervjuer med lärare (se bilaga 5). Utöver detta har vi haft fält-

samtal med lärare och annan personal för att följa upp teman från observationerna. Innehållet i såväl samtal som intervjuer varierade mellan skolorna beroende på vad som framträtt under fältarbetet.

I linje med projektets ambition att inkludera olika kontexter och samtidigt analysera helheten, har vi arbetat med gemensamma analyser parallellt med och efter fältarbetet för att utveckla fokus och teman för studien. Det har varit en process med återkommande gemensamma diskussioner och analyser som har likheter med den 'collective ethnography' som Gordon med flera (2006) utvecklat, även om vårt fältarbete inte som deras genomförts i team. Det gemensamma diskussions- och analysarbetet inom projektet har varit nödvändigt för att kunna hantera och utnyttja materialet som helhet. Det har givit oss möjligheter att identifiera tentativa teman och frågor från enskilda kontexter och följa upp dem med fördjupade studier i de andra, och har inneburit att tolkningar kunnat brytas mot varandra i det gemensamma arbetet och på det sättet fört analysen framåt. Som Gersti-Pepin och Gunzenhauser (2002, s 151) påpekar ger den kollektiva analysen möjligheter "to explore the paradoxical relations in research more fruitfully". Sammanfattningsvis kan alltså sägas att projektets genomförande och analys har byggt på att vi har arbetat gemensamt i en 'multi-sited' (Lahelma m fl, 2013) och kompakt (Jeffrey & Troman, 2004) form. Med detta har genomförandet av respektive fältarbete och analysen av detsamma skett i relation till övriga inom projektet. Detta har också betydelse för redovisningen som följer i de kommande kapitlen. Enskilda kapitel fokuserar vanligen i framställningen på ett urval av skolorna, men analysen är grundad i och relaterar till materialet som helhet. När resultat är unika för en viss kontext, lyfts det följaktligen också fram. Namn på orter, skolor och personer i texten är förstås fingerade.

Ett förhållande som bör påpekas inför läsningen är att projektet löpte parallellt med införandet av en ny betygsskala i grundskolan. I återgivningarna från observationer och intervjuer förekommer därför hänvisningar både till den nyare betygsskalan (A–F) och den äldre (MVG–VG–G).

## **Beskrivning av studiens skolor och klasser**

Totalt ingår nio klasser från lika många skolor i olika omgivningar; från landsbygd, från litet samhälle och från områden i städer (storstad och större

stad), som sinsemellan varierar med avseende på socioekonomisk<sup>4</sup> och etnisk sammansättning. I korthet kan följande sägas om skolorna och klasserna:

*Bruksskolan* ligger i ett litet samhälle, en tidigare bruksort, nu med en viss inpendling av elever som bussas in från omgivande byar. Skolans upptagningsområde utgörs till stor del av arbetarklassfamiljer. Få har utländsk bakgrund<sup>5</sup>, totalt knappt 10 procent av skolans elever (ojämnt fördelade i klasserna). Meritvärdet i den studerade klassen<sup>6</sup> ligger något under det nationella medelvärdet för flickor och betydligt under för pojkar. Det finns 12 flickor och 9 pojkar i den studerade klassen<sup>7</sup>.

*Norra Stadsskolan* ligger i centralt i en storstad. Skolans upptagningsområde består huvudsakligen av familjer från välutbildat mellanskikt. Omkring 15 procent av skolans elever har utländsk bakgrund. I den studerade klassen har båda könen, och i synnerhet pojkarna, höga meritvärden jämfört med riksgenomsnittet. Det finns 15 flickor och 13 pojkar i klassen.

*Västerskolan* ligger i utkanten av en större stad. Upptagningsområdet omfattar både ett välbärgat villaområde och ett hyreshusområde. Under senare år har skolan delvis blivit en 'bortvalsskola' genom att i synnerhet svenska familjer i närområdet valt andra skolor i staden. Drygt 50 procent av skolans elever har utländsk bakgrund. Det finns 11 flickor och 13 pojkar i klassen. Klassens flickor har ett meritvärde något över riksgenomsnittet för flickor, medan pojkarnas ligger under pojkars rikssnitt.

*Förortsskolan* ligger i utkanten av en storstad. Området är ett gammalt arbetarklassområde med varierad bebyggelse. Här finns alltså en stor andel arbetarklass, liksom många med utländsk bakgrund. Av skolans elever har omkring 50 procent utländsk bakgrund. I den studerade klassen finns 8 flickor och 15 pojkar. Såväl flickors som pojkars genomsnittliga meritpoäng ligger långt under respektive riksgenomsnitt.

*Södra Stadsskolan* ligger i en storstad, i ett mellanskiktsområde med varierad bebyggelse. Skolan var tidigare mer blandad, nu väljer en del av eleverna från familjer med stort ekonomiskt och kulturellt kapital friskolor i andra delar av staden. Skolan får istället ta emot en del elever från närbelägna förorter. I

---

<sup>4</sup> Uppgifter i empirikapitlen om elevers sociala bakgrund baseras på deras intervjuvar om föräldrars utbildning och yrke

<sup>5</sup> Utländsk bakgrund definieras utifrån SCB som att eleven själv är utrikes född eller inrikes född med båda föräldrarna utrikes födda, se <http://www.scb.se/sv/Vara-tjanster/Regionala-statistikprodukter/Fardiga-tabellpaket/Definitioner/>

<sup>6</sup> Angivelsen avser höstterminen i årskurs nio

<sup>7</sup> Antal elever i enlighet med klasslistan. Alla deltog inte under fältarbetsperioden

klassen går 17 flickor och 9 pojkar. Omkring 15 procent på skolan har utländsk bakgrund. Flickors genomsnittliga meritpoäng ligger något över riksgenomsnittet, pojkars ännu något högre.

*Villaförortsskolan* ligger i utkanten av en storstad, i ett villa- och radhusområde med mellanskiktsfamiljer. Skolan tar emot elever både från Villaförorten och från ett hyreshusområde med en stor andel med utländsk bakgrund och arbetare. Totalt har drygt 20 procent av skolans elever utländsk bakgrund. Flickornas genomsnittliga meritvärde ligger betydligt över genomsnittet för flickor nationellt, medan pojkarnas ligger något över riksgenomsnittet för pojkar. Det finns 14 flickor och 12 pojkar i klassen.

*Skogsskolan* ligger i ett litet samhälle, med stor utflyttning vilket gjort att skolans elevantal har minskat kraftigt de senaste tio åren. I upptagningsområdet bor företrädesvis arbetarklassfamiljer. En del har deltidsverksamhet i jordbruk. Drygt 10 procent av skolans elever har utländsk bakgrund, men de saknas helt i den studerade klassen. Klassen består av 16 flickor och 9 pojkar. Såväl flickors som pojkars genomsnittliga meritvärde ligger betydligt under respektive riksgenomsnitt.

*Utkantskolan* är belägen i utkanten av en mellanstor kommun, nära en storstad, i ett område med flerfamiljshus. En stor andel i området är arbetarklass, många har utländsk bakgrund. Skolan tar också emot elever från ett villaområde med företrädesvis mellanskiktsfamiljer. Omkring 35 procent av skolans elever har utländsk bakgrund. Det går 10 flickor och 16 pojkar i klassen. Meritvärdet för klassens flickor ligger betydligt över riksgenomsnittet för flickor, medan pojkars ligger klart under.

*Åkerskolan* ligger i ett litet samhälle med flerfamiljshus och villor, en del i landsbygdsmiljö. På Åkerskolan blandas elever från arbetarklass- och mellanskiktsfamiljer. Få har utländsk bakgrund; på skolan utgör de knappt 10 procent. Den studerade klassen består av 15 flickor och 12 pojkar. Pojkarnas meritvärde ligger något över pojkars i landet, medan flickornas ligger under riksgenomsnittet för flickor.

## Bokens uppläggning

Efter det här kapitlet följer sex kapitel som redovisar olika delar av empirin, därefter följer ett som summerar och diskuterar centrala drag i studien som helhet.

Kapitel 2, *Styrning genom prov och betyg*, visar hur lektionerna till stor del centreras kring tal om prestationer, prov och bedömningar. Här märks inte minst att de nationella proven har kommit att bli, som författarna skriver, ett både styrande och störande moment i undervisningen. Författarna konstaterar att elever lägger mycket tid på att koda av betygsmål och vad som krävs för att uppfylla dem. De pekar på att elever generellt uppfattar det som sitt eget ansvar att lyckas i skolan, men att flickor har lättare att axla detta individualiserade ansvar. De kan dra nytta av att det är mer accepterat för flickor att plugga och verkar också ha mer effektiva strategier för skolarbetet. Författarna tar också upp risken att den rådande betoningen på mätbara prestationer befrämjar en instrumentell hållning till skola och lärande, som kan inverka menligt på utvecklingen av kreativitet, förmåga att se sammanhang och kritisk granskning. Kapitel 3, *Differentiering genom individualisering*, knyter an till föregående kapitel tematik om ansvarsindividualiseringen i skolan genom fokuseringen på en skola där individualisering och differentiering formaliserats genom nivågrupperingar av eleverna. Här diskuteras hur nivågrupperingen tillsammans med en uttalad ansvarsindividualisering både skymmer strukturella villkor och reproducerar dem. Författaren beskriver en i praktiken differentierad verksamhet som producerar olika utbildningsvägar och kunskapsformer inom klassrummet, där de högpresterande elevernas erbjuds kunskaper inriktade mot fortsatta teoretiska studier medan övriga elever erbjuds kunskaper som är inriktade mot yrkesinriktade gymnasieprogram. Den dominerande syn på skolprestationer som framträder förlägger eventuella problem hos den individuella eleven vilket osynliggör mönster av kön och klass.

Kapitel 4, *Diskurser om prestationer, begåvning och arbete*, beskriver i linje med tidigare forskning att dominerande ungdomsmaskuliniteter, till skillnad från dominerande femininiteter, förknippas med en distanserad hållning till skolkrav och hårt arbete. Men studien visar också att denna skillnad är som tydligast i den diskursiva praktiken – den framträder inte alls lika tydligt i undervisningspraktiken. Studiens pojkar ger heller inte, vilket är vanligt i tidigare forskning, uttryck för någon stark anti-skol eller anti-plugg attityd. De framhåller snarare att skolan måste få sitt avgränsade utrymme i livet. Centralt i kapitlet är att den ansträngningsfria prestation som framhålls av och för pojkar har starka konnotationer till begåvning. Att arbeta hårt och plugga kontrasteras mot att vara 'smart'. Goda resultat som uppnås utan synbar ansträngning värderas högre än de som erhålls genom hårt arbete, vilket får



konsekvenser också för flickors prestationer. Dessa relateras till plugg, inte till begåvning, vilket nedvärderar flickors generellt bättre betygsresultat.

De två följande kapitlen fokuserar pojkar. Kapitel 5, *Parallella positioneringar bland pojkar – om sociala hierarkier och skolprestationer*, diskuterar hur pojkar hanterar de delvis motstridiga kraven från skola och kamratgrupper. Analysen visar på en parallell framställning med en distanserad hållning till studierna inför kamraterna, samtidigt som pojkarna visar sig ambitiösa inför lärarna. Det senare beskrivs som särskilt betydelsefullt under en kort, kritisk period i början av varje läsår. De pojkar som vill vara med och konkurrera om de höga betygen utan att riskera social degradering, måste dessutom erövra en stabil social status i gruppen. En del pojkar lyckas mycket väl med detta; i de klasser som analyseras i kapitlet dominerar de högpresterande pojkarna såväl i betyghänseende som socialt. Relationen mellan skolan som kunskapsarena och den sociala statusen i kamratgruppen är i hög grad beroende av den lokala kontexten. I kapitlet konstateras att klass, etnicitet och vilken skola man går i är centralt för hur pojkar navigerar mellan social status och betyg.

Kapitel 6, *De framgångsrika pojkarna*, utgår från observationen att de elever som i studien presterar oväntat bra (mot bakgrund av etnisk bakgrund och föräldrars utbildning), har utvecklat kollektiva arbetsformer där de samarbetar med andra elever. Mot bakgrund av detta analyseras en grupp arbetarklasspojkar med utländsk bakgrund som utmärker sig genom sitt höga meritvärde. I kapitlet diskuteras hur dessa pojkar, genom att bygga och använda sociala nätverk med äldre kamrater och jämnåriga mellanskiktsflickor, och genom utvecklingen av kollektivt arbete i en sk diskussionsklubb, får tillgång till resurser som gör att de kan positionera sig väl. Analysen framhåller skolans organisation och hållning som väsentligt för att detta blir möjligt. Inom ramen för de överbryggande och sammanbindande nätverk där pojkarna interagerar, tillägnar de sig ett organisatoriskt och relationellt socialt kapital som de sedan kan använda som en resurs i skolarbetet.

Kapitel 7, *Framtiden och betydelsen av betyg*, analyserar hur ungdomar i olika omgivningar ser på betydelsen av skolprestationer och betyg för sina framtida liv. Såväl flickor som pojkar uttrycker att betygen främst har ett framtida bytesvärde som inträdesbiljett till gymnasiet och i förlängningen till arbetsmarknaden. Beroende på det valda programmets antagningspoäng blir det mer eller mindre motiverat att plugga hårt. Empirin tyder på att flickorna både diskursivt och i den observerade klassrumspraktiken sätter ribban högre än pojkarna, vilket eleverna vanligen förklarar med att flickor satsar på högre

karriärer än pojkarna, tänker mer långsiktigt och har tydligare framtidsmål. I kapitlet konstateras att eleverna parallellt med att de talar om individens eget ansvar också ser vissa strukturer. De identifierar t ex en ojämlik och könsssegregerad arbetsmarknad som gör att flickor inte kan se framåt med samma tillförsikt som pojkar, utan *behöver* högre betyg för de slags utbildningar de söker.

I bokens avslutande kapitel 8, *Framställningar av utbildning, prestationer och kön*, summeras och diskuteras centrala teman från de föregående empirikapitlen.

## Referenser

- Abraham, J. (2008). Back to the future on gender and anti-school boys: a response to Jeffrey Smith. *Gender and Education*, 20(1), 89-94.
- Arnesen, A-L., Lahelma, E. & Öhrn, E. (2008). Travelling discourses on gender and education. The case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik*, 28(1), 1-14.
- Arnot, M. (2004). Male working-class identities and social justice. I N. Dolby & G. Dimitriadis with P. Willis (Red.), *Learning to labor in new times* (s 15-34). New York: RoutledgeFalmer.
- Bakken, A. (2009). Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner? *Tidskrift for ungdomsforskning*, 9(2), 25-44.
- Ball, S.J. (2007). *Education Plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Connell, R.W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Records*, 98(2), 206-235.
- Connell, R.W. (2000). *The men and the boys*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. & Messerschmidt, J.W. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Damber, U. (2010). *Reading for life. Three studies of Swedish students' reading development*. (Linköping studies in educational science no 149). Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Epstein, D. (1998). Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'. I D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Red.), *Failing boys? Issues in gender and achievement* (s 96-108). Buckingham: Open University Press.
- Francis, B. (2009). The role of The Boffin as abject Other in gendered performances of school achievement. *The Sociological Review*, 57(4), 645-669.
- Gersti-Pepin, C. & Gunzenhauser, M. (2002). Collaborative team ethnography and the paradoxes of interpretation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(2), 137-154.

- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2006). Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. *Nordisk Pedagogik*, 26(1), 3-15.
- Hansen, M. & Lander, R. (2009). Om statens verktyg för skoljämförelser: vem vill dansa salsa? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(1), 1-21.
- Hansson, K. & Lundahl, L. (2004). Youth politics and local constructions of youth. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 161-178.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helbig, M. (2012). Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skills: empirical evidence from 21 European Union and OECD countries. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 661-677.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A-S. & Öhrn, E. (2007). Crossing boundaries? Complexities and drawbacks to gendered success stories. I G. Bhatti, C. Gaine, F. Gobbo & Y. Leeman (Red.), *Social Justice and Intercultural Education: an Open-Ended Dialogue* (s 91-103). Stoke on Trent: Trentham books.
- Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and education*, 14(1), 37-51.
- Jackson, C. (2006) 'Wild' girls? An exploration of 'ladette' cultures in secondary schools. *Gender and Education*, 18(4), 339-360.
- Jackson, C. (2010). 'I've been sort of laddish with them .. one of the gang': teachers' perceptions of 'laddish' boys and how to deal with them. *Gender and Education*, 22(5), 505-519.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Journal of Educational Research*, 30(4), 535-548.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men*. Buckingham: Open University Press.
- Mellström, U. (1999). *Män och deras maskiner*. Nora: Nya Doxa.
- Lahelma, E., Lappalainen, S., Mietola, R. & Palmu, T. (2013). Discussions that 'tickle our brains', constructing interpretations through multi-sited ethnographic data-sets. *Ethnography and Education*, 9(1), 51-65.
- Lahelma, E. & Öhrn, E. (2003). Strong Nordic women in the making? Gender policies and classroom practices. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London: Tufnell Press.
- Ottemo, A. (2010). *Gender, technology and sexuality: the Nerd as gatekeeper in higher technology education*. Paper presenterat vid NFPPs kongress, Malmö 11-13 mars.
- Pattman, R., Frosh, S. & Phoenix, A. (2005). Constructing and experiencing boyhoods in research in London. *Gender and Education*, 17(5), 555-561.

- Phoenix, A. (2004). Neoliberalism and masculinity. Racialization and the contradictions of schooling for 11- to 14-year-olds. *Youth & Society*, 37(2), 227-246.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Doktorsavhandling. Malmö Högskola.
- Schwartz, A. & Öhrn, E. (2012). Fellowship and solidarity? Secondary students' responses to strong classification and framing in education. I W. Pink (Red.), *Schools and marginalized youth: an international perspective* (s 173-195). New York: Hampton Press.
- Smith, J. (2007). 'Ye've got to 'ave balls to play this game sir!' Boys, peers and fears: the negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education*, 19(2), 179-198.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Sammanfattande analys. Stockholm.
- SOU 2009:64. *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det?* Delbetänkande av Deja-delegationen för jämställdhet i skolan.
- Trondman, M. (1999). (Red.). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Weis, L. (1990). *Working class without work. High school students in a de-industrializing economy*. New York: Routledge.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Liber.



# Kapitel 2

## Styrning genom prov och betyg

*Lisa Asp-Onsjö & Ann-Sofie Holm*

### Introduktion

Betyg och prov har fått ett allt större inflytande i den svenska skolan och påverkar på olika sätt hur undervisningen bedrivs. Enligt Lundahl (2011) finns en utbredd uppfattning att fler och mer omfattande prov är en väg att höja resultaten i skolan. De senaste årens fokus på ökade kunskapskrav har gjort att allt fler nationella ämnesprov införts, särskilt i årskurs 9 (Skolverket, 2013). Detta kan kopplas till senare års skolreformer där marknadsiseringen av den svenska skolan har drivit fram ökad konkurrens mellan elever och skolor (Beach & Dovemark, 2009; Erixon Arreman & Holm, 2011). Reformerna har banat väg för en så kallad ”performativ kultur” där resultat på mätbara test blivit mer centrala än faktiska kunskaper (Ball, 2003; Ball, Maguire & Braun, 2012). Olika kunskapsmätningar visar också att en långt driven provkultur riskerar att sänka skolresultaten, vilket under senare år synliggjorts i svenska elevers sjunkande studieresultat i internationella jämförelser. Statistik från den senaste PISA-undersökningen visar att pojkars resultat har försämrats mer än flickors och det är framförallt de redan lågpresterande elevernas betyg som sjunkit (Skolverket, 2013). Detta mönster stämmer överens med internationell forskning (Alexander, 2010; Ravitch, 2011). Det framstår som att flickor och pojkar navigerar i den marknadsstyrda skolan på olika sätt. Intresset i detta kapitel är riktat mot hur dessa skillnader kommer till uttryck i studiens undersökta skolor.

Skolans nationella prov fyller ett flertal olika funktioner, dels fungerar de diagnostiskt på individnivå, dels används de för att utvärdera måluppfyllelse nationellt. På individnivå värderas den enskilda elevens resultat vilket sedan jämförs med andra elevers. Ett argument för de nationella provens existens är att de bidrar till en likvärdig bedömning och betygsättning (Hopmann, 2008). Det innebär att den enskilda skolans bedömningspraktik ska stämma överens med nationella kriterier. Provens betydelse har accentuerats genom

decentraliseringen av den svenska skolan som genomfördes under 1990-talet, när en stor del av inflytandet över skolan förflyttades till lokal nivå (Englund, 2004). Den mål- och resultatstyrning som samtidigt infördes innebar att uppföljning och utvärdering kom att bli allt mer dominerande.

Under senare år har det blivit vanligare att elevers betygsnivåer presenteras och jämförs i olika tabeller och rankninglistor, vilket lett till ökade krav på skolorna att uppvisa goda resultat för att kunna rekrytera elever. Detta gör att högpresterande och icke-resurskrävande elever – inte minst flickor och de med motiverade eller stödjande föräldrar – blir mer eftertraktade än andra (Ball, 2001; Ball & Gewirtz, 1997). Det viktigaste för en skolas förmåga att attrahera elever är dess anseende och rykte. Av denna anledning lägger skolor idag ner stora resurser på marknadsföring och profilering (Hall, 2013; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm & Simola, 2011). På liknande sätt måste även elever visa upp sina prestationer. Elever som förmår att läsa av skolans koder och kalkylera över vilka insatser som är mest lönsamma framstår som de mest kompetenta (Ball, 2003; Ball m fl, 2012). Eller som Lunneblad och Asplund Carlsson (2012, s 93) uttrycker det ”I en performativitetskultur töms sociala relationer och lärandeprocesser på mening och fokus hamnar på vad som presenteras”. Vägen till kunskap blir mindre viktig, det är i första hand de mätbara resultaten som räknas. I förlängningen riskerar det att leda till brist på dialog, sökande och kreativitet så väl som på förmåga till kritiskt tänkande (Wyndham, 2013). Den ökade betoningen på betyg och bedömning gynnar en instrumentell inställning till skola och lärande (Asp-Onsjö, 2011). En tydlig prestationsdiskurs skiljer också ut och synliggör de elever som inte förmår koda av de krav skolan ställer (Tomlinson, 2012). När fokus läggs på denna typ av prestation riskerar skolan att driva fram en diskurs där oro, ångslan och rädsla för att misslyckas blir framträdande.

Ökande betygsskillnader mellan könen är ett internationellt mönster som blivit mer uttalat under senare år. Denna trend kan närmast ses som en paradox: trots att begrepp som idag kommit att bli honnörsord i skolan - individualitet, företagande och konkurrens - är väl grundade i traditionellt ’maskulina’ värden (Gordon & Holland, 2003; Leffler, 2012), har detta inte bidragit till förbättrade studieresultat för pojkar generellt, snarare tvärtom.

I detta kapitel fokuseras hur flickor och pojkar resonerar om den performativa kultur som beskrivits ovan samt vilka strategier de använder för att möta denna.

## Något om klasserna

Detta kapitel bygger i huvudsak på fältstudierna i sex av projektets klasser, innefattande totalt 77 flickor, 71 pojkar och deras lärare. De skolor som representeras är Bruksskolan, Västerskolan, Norra Stadsskolan, Södra Stadsskolan, Förortsskolan samt Villaförortsskolan. De båda förstnämnda tillhör samma kommun, men är belägna i olika geografiska områden inom kommunen (mindre samhälle respektive större stad), medan de övriga är placerade i fyra olika stadsdelar i en storstad (se kapitel 1). Sammanfattningsvis kan sägas att tre av klasserna (Bruks-, Väster- och Förortsskolan) ligger under det nationella betygsgenomsnittet, medan de övriga klasserna (Norra Stads-, Södra Stads- och Villaförortsskolan) ligger över.

## Resultat

Resultaten presenteras i tre avsnitt. Det första tar upp hur betyg och prov i hög grad kommit att styra verksamheten i studiens skolor. Det andra fokuserar hur elever förhåller sig till detta, bland annat hur de avkodar och utvecklar olika strategier för att hantera 'klassrumsspelet' på bästa sätt. Det tredje avsnittet handlar om den individualiserade valfrihetsdiskursen om att 'alla kan lyckas' bara de anstränger sig.

## Fokus på betyg

I intervjuerna uttrycker sig de flesta elever ganska positivt om sina lärare och skolan. De menar att de trivs väl och att skolan är viktig. Även om fördelningen varierar något mellan studiens olika klasser tyder observationerna på att undervisningen i de studerade klasserna till övervägande del består av individuella inslag och att offentliga klassrumssamtal är mindre vanliga. Exempelvis arbetar eleverna ofta självständigt med olika slag av instuderingsfrågor eller så kallar 'eget arbete'. Ett par elever beskriver olika strategier för att hantera detta: "Man måste vara intresserad, först och främst. Läsa på, ta tag i det, ha självdisciplin. Det är det viktigaste av allt" (Cora, Södra Stadsskolan). Eller som en av de mest högpresterande flickorna uttrycker saken "Det gäller att tycka att det är kul. Och att göra så gott man kan även med det som man tycker är tråkigt" (Henny, Södra Stadsskolan). Alla elever har dock inte samma förmåga att fokusera på arbetsuppgifterna i klassrummet, vilket visas i följande reflektion under en observation:



Nu sitter eleverna i klassrummet och jobbar med matten. Det verkar som om det i hög utsträckning är upp till den enskilda eleven själv att be om hjälp. Det går att sitta av tiden utan att komma igång alls eller att komma undan med en ganska begränsad insats. Självdisciplinering och egen drivkraft är 'hårdvaluta'. (Reflektion, Södra stadsskolan)

Även om klassrumsobservationerna ger exempel på bristande engagemang, dagdrömmier, stökigt beteenden och skolk bland eleverna, är det sällan som vi uppfattar det som ett uttryck för öppet motstånd eller utmanande anti-skolbeteende. Detta framkommer heller inte i våra gruppintervjuer. Likaså är det enbart ett fåtal elever som uttrycker några större ambitioner att påverka innehållet i, eller organisationen av, skolans undervisning. Eleverna tycks snarare inta en ganska pragmatisk och instrumentell hållning till sitt skolarbete, det vill säga som något som behöver göras vare sig man vill det eller inte. "Skolan är skolan", som någon uttrycker det.

De flesta pojkar och flickor, oavsett studieresultat, uttrycker att det är viktigt att prestera och få betyg i skolan, eftersom det ökar möjligheterna att komma in på det gymnasieprogram man vill till. Det är således betygens framtida bytesvärde som blir det centrala (se även Holm, kapitel 7). Slående är att knappast någon av eleverna i studien nämner värdet av skolkunskapen i sig eller den betydelse den möjligen skulle kunna ha för deras situation här och nu. Betygen blir således det som i huvudsak driver på att man kämpar, menar eleverna:

Axel: Vissa saker man gör känns ju helt onödiga.

Intervjuare: Men läser man ändå även om man tycker att det är helt onödigt?

Axel: Men det måste man ju göra.

Nils: Jo, det måste man göra. För annars får man inga bra betyg.

Intervjuare: Så det är betygen som styr?

Axel: Ja, då är det bara betygen som får mig att [jobba]. (Intervju, Norra Stadsskolan)

För att uppnå så bra betygsresultat som möjligt planerar vissa elever sina studier på ett långsiktigt vis. Iris på Södra Stadsskolan har tänkt ut en tågordning för hur hon ska gå tillväga för att genomgående lyckas få högsta betyg i alla ämnen utan att anstränga sig allt för mycket:

Iris: Jag tänker nog ganska strategiskt, har gjort upp en lista faktiskt på vilka betyg jag siktar mot på hösten och på våren. På hösten kan jag fokusera på de ämnen som vi har nationella prov i så tar jag resten på våren. Så kan jag nog få MVG rakt över.

Den tydliga prestationskulturen tycks också innefatta att vissa betyg (och därigenom ämnena) värderas högre än andra. Betyg i de teoretiska ämnena ger behörighet till gymnasiet och räknas enligt eleverna mer än de praktiska. Ämnena som exempelvis bild, hemkunskap eller idrott, som i och för sig uppfattas som roliga, beskrivs av flera elever som "utfyllnad" eller "onödiga". "Jag nöjer mig med att få det jag behöver. Det är de teoretiska ämnena som räknas. De är grunden för allt, de andra är ganska onödiga, de tillhör liksom den gamla skolan" som Yngve på Villaförortsskolan uttrycker det. Elevernas resonemang kan relateras till den statusskillnad som av tradition finns mellan teoretiska och praktiska ämnena, men också till att teoretiska kunskaper är lättare att mäta och bedöma, vilket är viktigt i en prestationskultur (se t ex Fredriksson, 2013; Gustavsson, 2002).

#### *Att välja utifrån kriterier – välja betyg*

Under fältstudierna poängteras betydelsen av prestationer genom att begrepp som "betyg", "läxor", "prov" och "resultat" upprepas i klassrummen. I flera av klasserna presenteras målkriterier eller, som det också kallas, "kvaliteter", återkommande i undervisningen. Särskilt tydligt blir detta i Bruksskolan där formativ bedömning utgör en central del av pedagogiken. Lärarna i klassen påminner kontinuerligt eleverna om vilka specifika mål som gäller för den aktuella lektionen eller kursen. Detta ger antydningar om att eleverna närmast kan 'välja' sitt betyg, vilket visas i följande exempel från en slöjdlektion:

Flickorna går in och sätter sig vid borden i salen. Azade frågar om inte läraren Siv kan gå igenom målen för slöjdamnet. Siv har planerat för just detta och delar ut upptryckta kopior med kursmålen. [Pojkarna som har träslöjd i salen intill har fått en motsvarande lapp]. Siv går igenom de kriterier som gäller och menar att vissa av dessa har klassen redan uppnått. Hon undrar om någon av flickorna siktar mot högre betyg. Isabell räcker upp handen och säger att hon syr mycket hemma och gärna vill ha högt betyg. Siv nickar och uppmanar därefter samtliga att fundera över vilket betyg dom vill ha och sedan komma till henne och fråga vad dom behöver göra för att uppnå det, exempelvis "vad gäller om man vill ha MVG i slöjd?" Som läxa får tjejerna i uppgift att se över målen och fundera på kriterierna för G och VG. "Detta ska vi diskutera nästa lektion vi ses" säger Siv. Hon tillägger också: "Har ni funderat vilket betyg ni vill uppnå till jul?" (Fältanteckningar, Bruksskolan)

Sättet som Siv presenterar målkriterierna på signalerar att eleverna till stor del själva kan bestämma vad de vill ha för betyg. En annan av skolans lärare, Anette, berättar under intervjun hur de olika målkriterierna fungerar: "Du väljer vilken tid du vill lägga ner (...) du ska kunna se att 'tar jag mig här [pekar på kriteriet för G], så kan jag förbättra det till det här [VG], då är det det här som saknas' [för ett MVG]... att det blir tydligt så." Samtidigt säger Anette att hon beklagar att så stort fokus läggs på de mätbara kunskaperna och att andra aspekter, som till exempel att vara en bra kompis eller flitig, inte får vägas in i betyget.

Merparten av eleverna i Bruksklassen har uppfattat att det handlar om att själv avgöra vilka kriterier man vill uppnå och hur mycket energi man vill satsa: "Typ läraren går ut med det [målen] på tavlan... man läser det och sen får man bestämma själv" (Lotta). Även om betygskriterierna är ständigt närvarande uttrycker flera elever, såväl hög- som lågpresterande, svårigheterna med att kunna uttyda vad de olika nivåerna innebär: "Jag fattar inte dom riktigt. Det står alltid så konstigt, invecklat tycker jag" (Stina). Kriterierna uppfattas som förvillande lika och svåra att särskilja: "För nu står det typ samma grej på alla [målkriterierna] fast dom byter ut orden, man ska ha *hög* förståelse, man ska ha förståelse, man ska *kunna*... alltså vad är skillnaden? Det förstår man inte riktigt" (Eva). Liknande villrådighet kring betygsnivåerna uttrycks i andra klasser:

Intervjuare: Vet ni var ribban går för betygen?

Olga: Vi får ju dom här betygskriterierna i alla ämnena.

Annika: Ja, dom är ju värdelösa. "Diskutera bra"... "diskutera bättre"...

"diskutera jättebra" typ. Det är liksom ingen exakt... vad som är skillnaden

... så det är ju bara att man ska göra allting så bra som möjligt eller medel-

bra. Man brukar känna, alltså kolla om man läser igenom så tänker man så

här att "det här är nog ett B eller E". (Intervju, Västerskolan)

Elevernas vilja att uppfylla betygskriterierna och få 'rätt', avspeglas under lektionen i vanliga frågor som exempelvis: "Kommer det en fråga om detta på provet?", "Måste vi kunna detta på förhöret?" eller "Är det nödvändigt att stava orden rätt?". Svårigheten att uttyda kriterierna leder till att en del elever väljer att, som de säger, "inte kolla målen" utan satsar på att göra så gott de kan. Andra talar om att de siktar mot de högsta målen "Jag satsar väl på så bra betyg som möjligt" (Joel, Bruksklassen); "Det finns inte att få G. Lärarna kan säga så men det finns bara intel" (Anna, Södra Stadsskolan). Ytterligare andra nöjer sig med att "satsa på G" (Pertti, Bruksklassen). Resultaten tyder på att

flickor (åtminstone i sitt tal) sätter ribban högre och är mer prestationsinriktade än pojkarna.

Den fokusering på mål och betygskriterier som nämns ovan framträder minst tydligt i Förortsskolan. Där är inte heller kopplingen mellan det dagliga klassrumsarbetet och betygssättningen lika påtaglig. Undantaget är vissa lektioner då lärarna uttryckligen anger vad som krävs för att nå godkänt. Eleverna betraktar ofta proven som isolerade från resten av undervisningen: ”Du måste läsa på till proven, men däremellan kan du ta det lite lugnt” (Paolo, Förortsskolan). Denna attityd återspeglas i klassrummet, där eleverna arbetar hårt under provsituationer, men annars verkar ha svårt att hitta motivation att studera på ett fokuserat sätt.

### *Provkulturer – De nationella proven*

Provens och betygens betydelse framträdde särskilt tydligt i de klasser som studerades under vårterminen 2013. De nationella proven hade då blivit både fler till antalet och mer omfattande tidsmässigt, vilket gjorde att de närmast kom att genomsyra skolverksamheten. Vår empiri visar hur de nationella proven både blir styrande och störande för den ordinarie undervisningen. *Styrande* så till vida att själva undervisningsinnehållet i hög grad präglas av de kommande provens ämnesinnehåll, det vill säga, man fokuserar på det proven förväntas ta upp. En av lärarna beskriver exempelvis hur hon närmast kommit att använda de stundande nationella proven både som morot och piska redan från årskurs sju, trots att hon egentligen inte vill det:

Eva-Britt: Ja det blir så dumt för man vill inte ha upp det här med nationella proven, att det ska vara hela världen. Samtidigt så är det väl så att är dom [eleverna] inte motiverade så räcker det ibland att säga att ”Ja, men det här kan komma på nationella och därför måste vi börja redan nu” och då blir det en morot. ”Aha!”, säger eleverna, och så jobbar dom. Så det blir ju väldigt fel om man ska ta bort stämpeln, samtidigt så blir det ett medel att motivera dom ibland. Det blir en ond cirkel, liksom. (Intervju, lärare, Västerskolan)

I flera av klasserna svävar de nationella provens närvaro ständigt över arbetet i klassen. Lärare ger råd och tips allt ifrån hur eleverna ska tänka strategiskt till att det är viktigt att sova ordentligt natten innan och att ladda upp med kolhydrater. Samtidigt försöker exempelvis läraren Laila på Södra Stadsskolan tona ner tävlingsmomenten och minska stressen ”Ta det lugnt och andas med magen. Ni kan mer än ni tror och tänk på att det sitter elever över hela landet

och jobbar med detta så ni är inte ensamma!” När provsituationen närmar sig förbereder hon eleverna inför denna:

Laila står framme vid katedern. Hon pratar med lugn röst till eleverna som lyssnar uppmärksamt: ”Det är viktigt att ni gör en snygg uppställning. Man måste kunna följa det ni gjort. Det räcker inte att bara visa svar. Om ni inte kan; så försök ändå. Det kan vara som en trestegsraket, man kan få poäng på någon del. Så räkna på!” (Fältanteckningar, Södra Stadsskolan).

De nationella proven blir inte bara styrande innehållsligt utan också *störande*, såtillvida att förberedelser, genomförande samt efterarbete (exempelvis betygssamtal) tar mycket tid från annan ordinarie undervisning. En av lärarna menar att eftersom alla proven samlas under vårterminen i nian blir det nästan ett prov i veckan vilket gör eleverna ”sönderstressade”:

Eva-Britt: Nationella proven är där hela tiden, dom är så många och eleverna blir jättestressade. Och dom tar tid! (...) Jag vet inte hur många svensklektioner det har gått bort för att dom ska sitta och göra ett prov. (...) Det går ju bort en massa lektioner för eleverna, det blir rörigt för lärarna också. Vi ska kunna planera och vårterminen är så splittrad som den är ändå. (Intervju, lärare, Västerskolan)

En liknande uppfattning uttrycks av en lärare på Villaförortsskolan: ”Man får se våren i nian som en provtermin”. Flera av skolans lärare menar att de är bekymrade över det ökande antalet nationella prov och hur dessa på olika sätt urholkar den ordinarie undervisningen. Exempelvis nämns i Villaförortsskolan hur eleverna kommer att ha vikarie tre dagar då de nationella proven rättas. Verksamheten i klassrummet påverkas även genom att förekomsten av läxor i andra ämnen minskar:

Kristofer: Just nu har vi ju verkligen inte så mycket läxor, för nu är det så himla viktigt med de här nationella proven. Alltså det blir inga såna här småläxor, glosor eller texter mer, utan det är mer att förbereda sig till ett nationellt prov. (Intervju, Västerskolan)

Under fältstudierna finns flera tillfällen då lektioner försvinner helt, eller tillfällen då läraren sitter med ett litet antal elever i en avskild lokal medan klassen som helhet får arbeta med valfria aktiviteter, ofta utan uppföljning. Enligt observationerna har många elever svårt att fokusera och få något gjort under dessa lektioner och i vissa klassrum utbryter närmast kaos. Detta visas exempelvis i följande utdrag från Villaförortsskolan:

Så snart läraren lämnar klassrummet utbryter oro i klassen. De flesta av flickorna fortsätter att arbeta med sina uppgifter medan flera av pojkarna övergår till att umgås med varandra. Killarna längst bak upphör helt att arbeta, de skrattar och nojsar och flera av dem tar fram sina mobiltelefoner. Nu pratar Mustafa i sin mobiltelefon med hög röst ivrigt påhejad av killgänget längst bak. Även Oscar har flyttat sig dit. Mustafa har högtalarfunktionen på och talar med en tjej. Hennes röst hörs tydligt i hela klassrummet. De är fem killar i en ring runt Mustafa och han möts av beundrande blickar från de övriga i killgänget för, som jag (Lisa) tolkar det, sitt mod att ringa tjejer och avtala träff på lektionstid. (Fältanteckningar, Villaförortsskolan)

Utdraget ovan visar, i likhet med flera andra observationer, att när eleverna lämnas åt sig själva utan lärares ledning tenderar många, framförallt pojkar, att engagera sig i andra och mer sociala aktiviteter än skolarbete (se även Asp-Onsjö, kapitel 5). Detta leder i sin tur till att mycket av studierna behöver göras hemma - om de överhuvudtaget görs. "Vi tar det lite lugnt i skolan och så jobbar vi när vi kommer hem" som Måns på Södra Stadsskolan uttrycker det. "Jag klarar mig nog ändå – jag chansar på det" (Ali, Villaförortsskolan). Många elever visar sig ha svårt att ensamma ta det fulla ansvaret för sina studier. En av lärarna på Förortsskolan berättar att det för vissa elever närmast kommer som en chock när skolresultaten vid terminens slut blir svaga.

Parallellt med att flickor framstår som mer arbetsamma och ambitiösa uppger de också i högre grad än pojkarna att de upplever stress (jfr Rich & Evans, 2009; Socialstyrelsen, 2009). Henny på Stadsskolan säger att "Flickor har mer ångest för sina prestationer, killarna tar det lite mer som det kommer", vilket hon kopplar till omgivningens skilda förväntningar: "Tjejer känner att de har högre förväntningar på sig. Killarna behöver liksom inte jobba sig så. Alla vet ju att tjejer presterar mer och då blir det ett krav liksom". Höga krav kan vara en fördel men baksidan är den press som det skapar. Flera flickor menar att det är svårare att prestera under stress. "Man behöver ha ett starkt psyke. Det spelar ingen roll om du är så himla smart egentligen. Man måste fixa rutiner och allmän betygshets" (Iris, Södra Stadsskolan). Under fältstudierna i Västerskoleklassen visas ett exempel på hur prestationskraven och betygspressen i skolan kan bli närmast övermäktig för vissa elever. Under terminens mest intensiva provperiod svimmar en av klassens flickor under genomförandet av ett nationellt prov. Hon blir därefter sjukskriven för utbrändhet. Exemplet kan relateras till nyare forskning (t ex Schraml, 2013) som pekar på att ohälsa och stress relaterad till skolprestationer har ökat bland ungdomar i Sverige generellt, men tydligast bland flickor. Även om det främst

är flickorna i vår studie som uttrycker att de upplever stress i skolan, så framgår det att också pojkarna lever med en ökad press fast den kanske inte tar sig lika tydliga uttryck (jämför Asp-Onsjö, kapitel 5).

### Att koda av och spela klassrumsspelet

När betyg och andra mätbara resultat utgör den främsta drivkraften, läggs mycket av elevernas energi på att försöka koda av vad varje lärare förväntar sig av dem och hur det sociala spelet i klassrummet fungerar, det vill säga hur de ska 'play the class room game' (Ball m fl, 2012). Skolframgång kräver nämligen inte bara goda studieresultat utan även en visad vilja att arbeta och att vara verbalt aktiv och synlig under lektionerna (Öhrn, Lundahl & Beach, 2011). Betydelsen av att som elev visa upp sig och sina resultat beskrivs i litteraturen i bland som 'performance management' (Ball m fl, 2012). I det följande kommer vi att visa exempel på hur detta på olika sätt framträder i våra studerade klasser.

Cora på Södra Stadsskolan säger: "Om man ska få bra betyg måste man plugga men man måste också visa att man är intresserad, komma på alla lektioner. Och så ska man fråga lärarna mycket – gör jag rätt? Så att de verkligen *ser* att man är intresserad". Cora är en högpresterande flicka som uttrycker att det inte bara handlar om att prestera men också om att *visa upp* sitt intresse så att det blir tydligt för läraren att hon aspirerar på de höga betygen. Flera menar att det också är viktigt att få en god relation till sina lärare: "Man ska plugga och se till att lärarna gillar en" (Siri). Andra elever går ännu längre i sin iver att lyckas:

Iris: Det allra viktigaste är kanske att bli vän med dina lärare, det lärde jag mig tidigt. Man är intresserad av dem och lär sig vad de gillar, typ. Kanske inte vara så himla ifrågasättande hela tiden utan mer vara dom till lags. Om man dessutom kan glänsa lite med lite extragrejer så är det ganska enkelt, tror jag. Då kan man lyckas i skolan och få bra betyg utan att kunna så himla mycket och utan att göra så särskilt mycket hemma, faktiskt! (Intervju, Södra Stadsskolan)

Iris menar att hon tidigt har förstått hur hon ska bete sig för att framstå som en duktig elev. Det gäller att hålla reda på varje lärares speciella preferenser. Hon säger också, i likhet med många andra elever att det är viktigt att inte vara alltför "ifrågasättande". Även Bruksklassens mest högpresterande, Jelena, har för länge sedan 'knäckt koden' och berättar hur hon "experimenterar sig fram". Hon har bland annat räknat ut att det kan vara idé att kombinera olika

ämnena i sina skolarbete "det kan man också tjäna en del på, tror jag". Jelena säger också att "det gäller att övertyga läraren om att man är bra, fast utan att egentligen visa det". Hon berättar hur en av hennes lärare nyligen gett henne fint beröm för en uppgift hon inte ens gjort. Eftersom hon brukar göra bra ifrån sig tog läraren troligen för givet att hon även gjort det denna gång.

Även andra elever berättar hur man som elev redan efter första lektionen kan läsa av hur man ska bete sig inför en lärare, till exempel vilka lektioner man kan ha med sig mobilen till eller när det är okej att tugga tuggummi. Likaså lär man sig vilka lärare som är noga med att följa upp läxor och inlämningstider och vilka som inte 'bryr sig' lika mycket.

Axel: Man lär sig ju vad läraren tycker om. Carola till exempel är ju såhär jätte... ja källor är jätteviktigt [för henne] i alla fall. Det har man ju lärt sig att man ska skriva rejält med källor. Då gör man det. (Intervju, Norra Stadsskolan)

Elevernas berättelser ovan visar att det strategiskt går att växla mellan olika förhållningssätt beroende på vilken lärare man har eller hur lönsamt det är. Kontext, sammanhang och inblandade personer avgör således vilka strategier som används och vilka positioner av femininiteter och maskuliniteter som väljs (jfr Holm, 2008). Martin och Erik på Södra Stadsskolan berättar exempelvis hur de använder terminens sista fyra lektioner till att tillverka en liten soffa i trä som de planerar att ge bort som gåva till lågstadiebarnen. Att slöjda soffan framställs inte i första hand som ett uttryck för att de vill bidra till de yngre barnens väl utan det tjänar också deras eget intresse: "Vi satsar på att få MVG i slöjd, förstår du!" som Martin uttrycker det. Han och Erik säger att de har lärt sig att man ibland kan bli premierad om man gör saker för andra. Att färdigställa och sedan skänka bort soffan till de yngre eleverna kan bli inträdesbiljetten till ytterligare ett åtråvärt MVG. Under en annan slöjdlektion resonerar Asta med sin lärare om vad som krävs för att hon ska få godkänt betyg, trots att hon inte har fått så mycket gjort under terminens lektioner:

Läraren: Vad har du visat upp tidigare i år Asta?

Asta: Ja, det har väl inte varit så mycket.

Läraren: Gör ett projekt så att du kan visa vad du kan. Kanske något med både stickning, virkning och sömnad så att jag kan bedöma allt på samma gång? Kanske en väska?

Asta: Ok, då måste jag hitta något bra mönster! (Fältanteckningar, Södra Stadsskolan)



Asta tillverkar under de följande lektionerna en väska som ger henne tillfälle att lyfta fram sin hantverksmässiga kompetens på olika sätt och som resulterar i löfte om godkänt slöjdbetyg, även om hon inte är särskilt nöjd med väskan i efterhand. Asta säger att hon kommer att kassera väskan när den fyllt sitt syfte.

### *Performativitetens dilemman*

I intervjuerna framkommer att pressen att spela med i klassrumsspelet skapar dilemman för en del elever, då viljan och förmågan att göra detta varierar. Några flickor i Bruksklassen säger att de vet att de förväntas vara synliga och verbalt aktiva under lektionerna, men väljer ändå att inta en tillbakadragen roll i klassrummet. De undviker att räcka upp handen eller be om hjälp på lektionerna, eftersom de inte vill hamna i rampluset eller framstå som okunniga och skämmas inför lärare och kamrater. Man kan också göra som Cora på Södra Stadsskolan: "Det är bäst att sitta still och göra sig osynlig så att man inte blir utvald att redovisa i första vändan". Med liknande undvikande taktik utverkar flera av flickorna i studien extra tid att göra klart sina arbeten utan att behöva skylta med att de inte är klara i tid eller att tvingas ljuga. Det sker dock till priset av att de får föra en diskret och passiv tillvaro under lektionen när deras kamrater redovisar sina arbeten. Att göra sig osynlig rimmar illa med att vara aktiv och bidra till diskussionen under lektionerna. Som tidigare nämnts framstår ett kritiskt förhållningssätt inte alltid som en merit i kampen om de höga betygen, enligt många elever. Snarare är det följsamhet mot skolans och lärarnas regler, liksom positiv hållning och lojalitet som premieras (jfr Wyndhamn, 2013).

Även de elever som lärt sig hantera klassrumsspelet på ett för dem gynnsamt sätt menar att en performativ taktik inte alltid främjar lärandet. I en intervju på Västerskolan säger ett par flickor att när man väl kodat av vilka lärare som "inte begär lika mycket för ett högre betyg" så kanske man "släpper lite på det själv", d v s har mindre självdisciplin. Detta innebär således att om man har en lärare som inte lägger märke till att man anstränger sig, så minskar incitamenten att göra det. Annika på Västerskolan säger att vissa lektioner har hon varit "jätteaktiv, räckt upp handen och svarat rätt på allt", men läraren verkar ändå inte bry sig om det och kanske inte ens kommer ihåg det efteråt. Då kan man känna "varför ska jag ens orka bry mig på lektionerna?", säger hon. På liknande sätt finns det elever som trappar ner sina insatser i slutet av

vårterminen när de vet att de kommer in på sina förstahandsval på gymnasiet (se Holm, kapitel 7).

Många elever uttrycker obehag över att lärandet i sig i många fall inte premieras och menar att det är viktigt att inte själva bli infångade i en ständig tävlan:

Siri: Betygshets är hemskt. Alla mår dåligt av det. Man lär sig sämre då också... Det är lätt att manipulera hela skolsystemet. Många märker det. Om man bara lär sig hur man ska sköta sig och hur man ska göra. Det handlar bara om att få bra på proven och så men egentligen lär man sig inte så mycket. Jag har lätt att avkoda spelet, liksom. Så jag har bra betyg, men jag vet inte om jag tycker att jag lyckats så bra i skolan. Vet inte om jag kan så mycket egentligen. (Intervju, Södra Stadsskolan)

Trots att Siri lärt sig att spela klassrumsspelet på ett för henne resultatmässigt positivt sätt uttrycker hon frustration över att lärandet marginaliseras och trivialiseras. Samtidigt som hon agerar som en god elev efterlyser hon andra incitament som premierar lärandet i sig och ger mer bestående kunskaper. Detta ligger i linje med Perrymans (2012) konstaterande att en performativ kultur ironiskt nog ofta minskar effektiviteten snarare än att öka den. Siri genomskådar delvis den performativa skolkulturen samtidigt som hon ändå ser sig som tvingad att agera inom dess ramar.

Under en observation av en hemkunskapslektion i Norra Stadsskolan antyder läraren att hon i sina betygsbedömningar kommer att väga in hur flitiga eleverna varit att plocka ur diskmaskinen under terminen. När ett par elever protesterar mot detta förtydligar läraren med att det egentligen är deras förmåga att ta initiativ som premieras. ”Initiativ? Jag tycker att det är fjäsk!” utbrister Nils. I den efterföljande intervjun beskriver han hur han får kämpa med sig själv om huruvida han ska ”lyda” eller inte:

Nils: Visst, dom tycker att man ska göra så, men jag är nog lite för stolt för sånt. Det känns lite såhär [bräker fram]: “Åååhhnej! Jag vill inte göra det här!” Varför ska jag göra det här, det har inget med lektionen, vad jag kan, att göra... Då vill jag inte liksom [göra] såna här onödiga grejor. (...) Det var det diskmaskinsdiskussionen handlade om. Var går gränsen mellan fjäsk och hjälpsamhet egentligen när det gäller lärare? Det är en väldigt osynlig linje där. (Intervju, Norra Stadsskolan)

Nils berättar vidare hur hans pappa uppmanat honom att bita ihop och göra det han ska även om det känns fel: ”Säger läraren att du måste göra det, då får du göra det även om du tycker det är onödigt, för då handlar det bara om att

bara göra det”. Exemplet belyser dilemmat var gränsen går mellan det som görs på ’äkta’ initiativ av eleven och det som görs enbart för att det ser bra ut i lärarens ögon och leder till bättre betyg.

Under våra fältstudier visas även situationer där lärare uppmanar sina elever att uppvisa (åtminstone skenbart) engagemang. “Ni kan väl åtminstone försöka *se ut* att vara intresserade!” kommenterar en lärare på Västerskolan när han passerar bänken där två flickor släppt fokus från matteboken och småpratar om annat. Ett annat exempel observeras på Bruksskolan vid slutet av en idrottslektion, då läraren samlar klassen efter en fotbollsmatch och berömmar dem för god moral och laganda under spelets gång: “Bra att ni pushar och stöttar varandra. Det är ju ett av kriterierna för att få bra betyg. Ni har fattat grejen!”. Lärarens kommentar kan tolkas som att han uppfattar att eleverna uppvisar laganda just för att den betygssätts. Detta indikerar i sin tur att han inte självklart ser det som ett utslag av deras omtänksamhet gentemot varandra. Under en lektion ger en av lärarna på Förortsskolan eleverna tips om hur de ska agera strategiskt för att öka sina möjligheter att lyckas:

När klassen tystnar introducerar läraren Magnus dagens uppgift: att skriva en uppsats om sina erfarenheter på praktikplatsen. (...) ”Observera att om du vill ha höga betyg, så ska du sitta långt fram, se intresserad ut och gärna ställa frågor. Det är inte alltid den mest begåvade person som får jobbet sen, ska ni veta. Lär er att fjäska med hjärtat”. (Fältanteckningar, Förortsskolan)

Exemplen ovan belyser den process som Ball (2003) kallar *fabrication*. Han menar att i en performativitetkultur, där synlighet och mätbarhet är det centrala, drivs individer till att försöka visa upp en yta som inte alltid överensstämmer helt med ’sanningen’, d v s en slags friserad bild av sig själva. “Fabrications are versions of an organisation (or person) which does not exist – they are not “outside” the truth but neither do they render simply true or direct accounts – they are produced purposefully in order to be accountable” (Ball, 2003, s. 224). Istället för att koncentrera sig på lärandet uppmuntras eleverna att visa upp en yta av sig själva och sina prestationer. Denna yta döljer lika mycket som den visar upp. Ball (2004, s. 15) hävdar att denna ’exteriorization of knowledge’ stimulerar överdriven följsamhet och tillgjordhet (plasticity) i stället för äkthet, självkänsla och mening. Mönstret för hur detta ser ut i våra klasser varierar något men det tycks som att elever med mellanskiktsbakgrund har lättare än de med arbetarbakgrund att ’spela klassrumsspelet’, liksom flickor jämfört med pojkar (se även Holm, 2014; Söderström, 2006). I vissa situationer framstår det som att flickorna på ett mer

effektivt sätt förmår koda av och anpassa sig till lärarnas förväntningar. Samtidigt finns exempel som tyder på att flickorna utvecklat strategier som till ytan kan uppfattas som ren anpassning men som ändå innebär ett motstånd (Schwartz & Öhrn, 2012). Detta ligger i linje med Perryman (2012) som menar att fabrication kan ses som både motstånd och kapitulering.

Resonemanget ovan kan kopplas till tidigare studier av flickors och pojkars strategier att nå inflytande i skolan. Öhrn (1990) menar att flickors generellt underordnade position leder till att de blir mer medvetna om vilka möjligheter som finns för att få utrymme och kontroll. Att pojkarna inte beskriver strategier på samma sätt som flickorna behöver dock inte innebära att de anser sig sakna sådana. Som visas i kapitel 4 (Holm & Öhrn) framträder exempelvis hur pojkarna använder strategin att *inte* visa att de pluggar för att prestera väl, och där visas också hur flickors och pojkars strategier ger olika framtoning genom att underbygga ett anpassat respektive begåvat subjekt.

Många elever menar att det gäller att visa framfötterna eftersom lärarna ofta ger mer hjälp och stöd till de intresserade och högpresterande eleverna. "Det kan väl vara så att lärarna favoriserar de som är duktiga" (Martin, Södra Stadsskolan). "De duktiga eleverna får mer uppmärksamhet och det mönstret har blivit allt tydligare sen 7:an. Lärarna har liksom gett upp hoppet om vissa" (Isolde, Södra Stadsskolan); "Vissa typer av elever är ju fjäskigare än andra. Så då får dom ju högre betyg för att de kanske är lite snällare" (Simon, Västerskolan). Benägenhet att leva upp till lärarnas förväntningar sammankopplas oftare med flickor än pojkar och omtalas då gärna i negativa termer. En vanlig uppfattning, främst bland pojkar, men även flickor och lärare, är att flickor är mer omtyckta av lärare för att de jobbar bättre och hörs mindre på lektionerna, vilket gör att de får högre betyg; "Det känns som att lärare tycker om tjejer mer" (Anders, Västerskolan). Eller som läraren Laila säger: "På något sätt är det lättare med tjejer, de är mer fogliga och gör som man säger. De lär sig vad som krävs för att höja sina betyg" (Intervju, Södra Stadsskolan).

### **Alla kan lyckas – om man bara försöker!**

Under fältstudierna framträder bland eleverna en allmän diskurs om att alla kan lyckas med skolarbetet bara man vill det och anstränger sig tillräckligt. Det finns i intervjuerna en mängd uttalanden om att det är individens eget ansvar att uppnå höga betyg i skolan och att det beror på den egna viljan: "Ja, alla kan

lyckas bara man försöker” (Belmetina, Västerskolan); “Om man bryr sig och om man vill så kan man, där är det samma för alla, men man måste ge lite själv också” (John, Södra Stadsskolan); “För att lyckas bra i skolan gäller det att man anstränger sig” (Villy, Norra Stadsskolan); “Alla kan klara MVG bara man ger sig den på det” (Joel, Bruksklassen). En del tillägger dock att det kanske kan vara svårare för vissa att uppnå toppbetyg i skolan, men att det för dessa i så fall gäller att kämpa ännu hårdare: “Då måste ju den som har svårare jobba mer för att få höga betyg. Men den har ju ändå chansen” (Emelie, Västerskolan).

När framgång och misslyckande blir liktydigt med den enskilde elevens angelägenhet och det egna valet, riskerar det sociala sammanhanget och sociala kategoriseringar att hamna i bakgrunden. På frågan om eleverna uppfattar att det finns könsskillnader är det många som avvisar detta: “Prestationsförväntningar har ingenting med kön att göra” (Edvin, Södra Stadsskolan), eller som en av flickorna uttrycker det:

Milena: Det finns ingen skillnad mellan tjejer och killar – det är från person till person, vilket liv man vill ha. Jag tror inte det har så mycket med tjejer och killar att göra. (Intervju, Förortsskolan)

Samtidigt som många uttrycker den individorienterade uppfattningen att kön inte spelar någon roll framkommer det i intervjuerna att eleverna ändå uppfattar villkoren som olika. Exempelvis skiljer sig normerna för femininitet och maskulinitet åt, då flickor förväntas vara mer seriösa och studieinriktade än de mer avslappnade pojkarna. Som visas i kapitel 4 (Holm & Öhrn) förknippas också pojkarnas tillbakalutade hållning ofta med begåvning. Jonas ger i citatet nedan ytterligare exempel på hur ramarna kan variera för hur en flicka respektive en pojke ’ska vara’:

Jonas: En tjej ska inte vara för högljudd i alla fall. En kille kan vara lite stökig men en tjej stöts då ut ganska snabbt, tror jag. Det förväntas av en tjej att hon ska vara lite mer ’ursäktad’. En kille kan ta för sig mer – utan att det märks. (Intervju, Södra Stadsskolan)

Andra elever uttrycker liknande förväntningar: “Man får inte ta för stor plats, liksom. Det gäller att vara lagom” säger Veronica (Villaförortsskolan). Som framgår av citaten är acceptansen för att överträda de beskrivna normerna tämligen begränsad. Detta innebär att utrymmet för eleverna att fritt välja – eller välja bort - att anstränga sig och ’spela klassrumsspelet’ varierar beroende

på kön (se t ex Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001).

Den individualiserade valfrihetsdiskursen problematiseras även i relation till social bakgrund i en del intervjuer. Exempelvis finns det elever som säger att föräldrarnas möjlighet att hjälpa till med hemarbete och läxor har betydelse för möjligheterna att lyckas i skolan. Sirppa (Bruksskolan), som ligger på gränsen till IG i ett par ämnen berättar att för hennes del är stödet hemifrån obefintligt: "Min mamma gick ju ur skolan i nian och jag bor inte med min pappa längre så jag har inget engagemang i mitt hem eller så och jag pratar aldrig om skolan". Även för elever med utländsk bakgrund kan det vara svårt att koda av skolans förväntningar och 'välja' att anstränga sig. Exempelvis uttrycker Ali i Förortsskolan en medvetenhet om behovet av att studera, men har ibland svårt att förstå hur han ska gå tillväga:

Ali: Min mamma och min pappa vet knappt vad betyg är ... men de vill ändå att jag ska plugga. De vet minsann vad plugg är! (Intervju, Förortsskolan)

Ali berättar att eftersom hans föräldrar själva har bristfälliga studier bakom sig och svårt att tolka det svenska skolsystemet kan de inte hjälpa honom med skolarbetet. I Förortsskolan, där Ali går, finns det ett starkt samband mellan utländsk och social bakgrund. Området där skolan är belägen tar emot en majoritet med elever med utländsk bakgrund. Vissa av lärarna i klassen uttrycker låga förväntningar på dessa elever och säger att deras möjligheter att prestera begränsas av deras etniska och sociala bakgrund. Detta ligger i linje med annan forskning (t ex Gitz-Johansen, 2003) som visar att lärare ofta tenderar att förlägga elevers skolproblematik i deras familjeförhållanden. Därmed läggs inte tillräckligt fokus på de pedagogiska förhållandena i skolan. På detta sätt blir pedagogiska problem för elever från etniska minoriteter sammanflätade med deras sociala klass (Lindgren & Lundahl, 2010).

Även om eleverna ofta hänvisar till motivation och till förmågan att ta ansvar för sina studier verkar de också anse att sammanhanget och kamratgruppen har en betydelse. "Det beror mycket på vilka kompisar man är med. Vill man så klarar väl alla att prestera men folk påverkas av vilken miljö de är i också" (Jonas, Villaförortsskolan). Eleverna menar att det är lättare att nå framgång om man går i en klass med andra välmotiverade elever. "Vi är den lugnaste klassen och har blivit stämplade som nördklassen. Det är bra att gå i denna klass för man påverkas ju av sammanhanget" (David, Södra

Stadsskolan). Även Ivan (Västerskoleklassen) lyfter fram att fördelen med att gå i en klass där många är duktiga är att "då vill man ju själv också göra bra ifrån sig". Kamraternas betydelse lyfts även i följande citat:

Intervjuare: Är det viktigt med betyg i din klass?

Dalia: Ja, vi är pluggklassen som tänker mest på betyg. Alla pluggar och de som inte skulle ha gjort det i en annan klass dras med.

Intervjuare: Gäller det er två också?

Dalia: Ja, jag gick i en annan klass förut där ingen pluggade särskilt mycket men jag trivdes inte och bytte. Nu går det mycket bättre för mig! (Intervju, Södra Stadsskolan)

Omvänt lyfter eleverna också risken med att misslyckas och dras ner om man umgås med kamrater som inte bryr sig om skolan:

Adnana: Jag tror att det är för att de umgås med fel personer faktiskt. Jag tror att det är så att man umgås med personer som är i samma situation som en själv, att om man skolkar gör man det med andra också, men jag tror inte att man gör det för att man inte gillar skolan... jo man kanske är lite skoltrött, men man skolkar från lektioner för att man inte bryr sig. Och man har andra i sin omgivning som inte heller bryr sig... jag tror att det är så att man blir som man umgås. (Intervju, Västerskolan)

Iris: Dom som lyckas är ju med kompisar som också lyckas i skolan. Vi är indelade i gäng. Dom som inte pluggar och dom som pluggar, man delar liksom in sig efter det. Det gör man inte från början men sen blir det så. Det smittar liksom av sig. (Intervju, Södra Stadsskolan)

Elevcitaten ovan ligger i linje med forskning som visar att elevsammansättningen på en skola har betydelse för ungdomars inställning till prestationer och betyg. Enligt Skolverket (2012) ger klasser med en större andel elever med hög socioekonomisk bakgrund en positiv effekt på skolresultaten för alla elever på skolan. Den så kallade 'kamrateffekten' (se även Gustafsson, kapitel 6) innebär att elever från studiemotiverade familjer håller upp prestationsnivån i klassen som helhet och gör att även elever från mindre studiemotiverade hem får en bättre chans (Skolverket, 2012). Rektorn på Södra Stadsskolan beskriver det följande sätt:

Rektor: Det är ett väldigt mixat elevunderlag här och det är bra. Jag har just haft avslutningssamtal med 9:orna - det har vi alltid för att höra hur de har upplevt sin skoltid. Exempelvis så var det en tjej som sa att hon hade haft nytta av att mattegruppen var så mixad. Det hade gjort det enklare för henne, sa hon. (Intervju, Södra Stadsskolan).

Många av de elever vi intervjuat poängterar också att en jämn fördelning av elever med svensk respektive utländsk bakgrund ger ökade möjligheter att träna sig i det svenska språket och bidrar till större tolerans och förståelse mellan olika grupper (se Holm, kapitel 7; Öhrn, 2011).

## Sammanfattande reflektion

I detta kapitel har vi med hjälp av observationer och intervjuer visat hur betyg och en utbredd provkultur styr skolans verksamhet, något vi kallar 'betygsstyrning' eller 'governance by marks' (se även Asp-Onsjö & Holm, 2014). De dagliga aktiviteterna i de klasser vi studerat är till stor del centrerade kring prestationer, prov, bedömningar, tester och andra mätbara kriterier. Inte minst har vi kunnat se att de nationella proven över tid kommit att bli ett såväl styrande som störande moment i skolans undervisning.

Fältstudierna visar också att eleverna förhåller sig ganska pragmatiskt till prestationskulturen. De lägger mycket kraft på att koda av hur de ska agera för att prestera bra och nå de mål som förväntas av dem. Resultaten i kapitlet visar hur den performativa kulturen uppmuntrar så kallad 'fabricering' (Ball, 2003), där eleven försöker framställa sig på ett visst sätt (ambitiös, arbetsam, smart) för att tillmötesgå de krav som ställs. Under de observerade lektionerna visas också hur detta beteende ofta uppmuntras av lärarna (se även Holm, 2014). Busher och Cremin som studerat performativa identiteter fann att "Students learnt to be part of a production process in which they themselves were produced and controlled, rather than being encouraged to be creative collaborative citizens and producers" (2012, s 20). Detta förhållningssätt riskerar i förlängningen att gynna en instrumentell inställning till skola och lärande och leda till brist på kreativitet. I praktiken innebär det att mindre vikt läggs på att träna förmågan att se sammanhang och uppnå en djupare förståelse såväl som kompetens att kritiskt granska ett innehåll (Asp-Onsjö, 2011).

I kapitlet visas hur en vanlig uppfattning bland eleverna är att framgång eller misslyckande i skolan i hög grad är ett eget ansvar. Föreställningen om att alla kan lyckas bara man anstränger sig ligger i linje med tidigare forskning om hur det marknadsorienterade skolsystemet har skapat konkurrensinriktad och individualistisk praxis (Ball 2007; Beach & Dovemark, 2009; Phoenix, 2004). Resonemanget innebär i förlängningen att det handlar om ett individuellt val, det blir med andra ord ditt eget problem om du inte lyckas (Schwartz, 2013).



Detta synsätt förstärks ytterligare av att mål- och betygskriterier i vissa av klasserna presenteras på sådant sätt att det ger intrycket av att eleverna närmast kan välja sina betyg själva. I den mening kan eleverna beskrivas som "självorganiserande" eller "självreglerande" (Ball, 2007, s 8).

Föreställningen om den autonoma och självreglerande individen ligger i linje med medelklassideal som - åtminstone teoretiskt – stämmer överens med maskulina normer (Gordon & Holland, 2003; Phoenix, 2004). Dock tyder vår empiri på att flickor som grupp hanterar denna föreställning på ett mer effektivt sätt än pojkarna. De tycks ha lättare att avkoda lärarnas förväntningar och spela klassrumsspelet, och de använder sig också av mer effektiva strategier i sitt skolarbete. Enligt intervjuerna är det mer accepterat för flickor att studera och det ligger också väl i linje med rådande normer för femininitet. Enligt Paechter (1998) gör känslan av att vara ständigt betraktad och bedömd att framförallt flickor (självmant) anpassar sig till normerna och på så vis närmast blir självreglerande (se även Connell, 2002; Skeggs, 1999). Det har också hävdats att flickors strukturella underordning tvingar dem att arbeta hårdare (Lahelma & Öhrn, 2003; Walkerdine m fl, 2001). En av baksidorna av detta är emellertid att flickornas ansträngningar ofta förknippas med bristande talang (se Holm & Öhrn, kapitel 4). Rich och Evans (2009) menar att denna "performativitetsparadox" skapar social och känslomässig oro bland många flickor, både de som lyckas väl och de som lyckas sämre. Detta ligger också i linje med forskning som menar att en tydlig prestationsdiskurs inte bara skiljer ut och synliggör elever som presterar sämre utan även driver fram en diskurs där oro, ångslan och rädsla för att misslyckas blir drivande (Rosander, 2012). Connell (2001) ser skolan som en könsskapande praktik som begränsar pojkars och flickors möjligheter att agera. I flera av studiens skolor, men särskilt i Förortsskolan, kompenserar vissa pojkar sin bristande skolframgång genom andra prestationer (se Asp-Onsjö, kapitel 5). Det stämmer överens med Connells analys att pojkar kan kompensera sämre studieresultat med exempelvis idrottslig framgång, fysisk aggression eller sexuella erövringar. Det uppstår en tävlan om makt mellan rivaliserande varianter av maskulinitet.

Vår analys visar att när eleverna fokuserar på individuella egenskaper och val negligerar de ofta det faktum att individens möjligheter att välja är tydligt kopplade till strukturer såsom kön, klass och etnicitet, men också till platsen där man bor. I våra intervjuer uttrycker dock också flera av eleverna hur klasskamraterna och kamratgruppen påverkar den egna inställningen till betyg och prestationer, dvs "man blir som man umgås". Enligt Skolverket (2012)

gynnas många elevers studieresultat av att gå i socialt blandade klasser. Samtidigt konstateras att skolor under senare år kommit att bli allt mer homogena i och med att det fria skolvalet lett till att elever (föräldrar) söker sig till skolor med 'likasinnade' (Östh, Andersson & Malmberg, 2013). Studiemotiverade elever tenderar att söka sig till skolor med andra studiemotiverade och kamrateffekter och lärares skilda förväntningar förstärker det hela ytterligare (Skolverket, 2012, 2013). Omvänt går också att se att vissa skolor, som exempelvis Västerskolan och Förortsskolan, på grund av negativ betygsstatistik och publicitet blivit så kallade 'bortvalsskolor'. Inte sällan är det invandrartäta skolor i förorten som drabbas (t ex Bunar, 2008, 2010; Sernhede & Bunar, 2013). När majoriteten av eleverna underpresterar, tenderar det att skapa en negativ spiral som förstärker sig själv. I vår studie märks detta mönster särskilt tydligt bland eleverna i Förortsskolan. De senaste årens utveckling i Sverige har lett till att uppdelningen mellan "bättre" och "sämre" skolor har blivit allt tydligare och vilken skola man går på har för många elever blivit utslagsgivande för betygsresultaten (Skolverket, 2010, 2012, 2013).

Den tydliga fokuseringen på kunskapsmätningar, betyg och prov som visar sig i våra klasser stämmer överens med en internationell trend som prioriterar mätbarhet (Alexander, 2010; Ravitch, 2010). Konkurrenten om de höga betygen framträder tydligare bland flickor än pojkar och bland elever från mellanskiktetsfamiljer jämfört med elever med arbetar- och/eller utländsk bakgrund. Detta kan relateras till senare års PISA-studier som visar att det är just i de sistnämnda grupperna som den mätbara kunskapsutvecklingen varit mest negativ. I de internationella jämförelserna har Sveriges 15-åringars resultat sjunkit generellt, främst i läsning, matematik och NO (Skolverket, 2013), men det är också bland dem motivationen att svara på PISA-testerna har visat sig vara lägst. Sjøberg (2014) förklarar detta med att test-resultatet saknar betydelse för den enskilde elevens betyg och därför inte uppfattas som lika viktigt som andra prov. Hade resultaten på PISA-provet "räknats" hade eleverna presterat bättre, menar Sjøberg. Detta ligger i linje med vad som diskuteras i detta kapitel, dvs att betygen i hög grad styr elevernas ansträngningar och prestationer i skolan. Analysen visar att denna kultur framträder i samtliga av projektets skolor, men tar sig skilda uttryck i olika lokala kontexter. Detta kommer att redovisas i de följande kapitlen i denna bok.

## Referenser

- Alexander, R. (2010). (Red.). *Children, their World, their Education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. New York: Routledge.
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare*, 11(2), 39-56.
- Asp-Onsjö, L. & Holm, A-S. (2014). Governance by marks: an ethnographic study of school achievements and gender. I A-L. Arnesen, E. Lahelma, L. Lundahl & E. Öhrn, (Red.), *Fair and competitive? Critical perspectives on contemporary Nordic schooling*. London: Tufnell Press.
- Ball, S. J. (2001). Performativity and fragmentation in "postmodern schooling". I J. Carter, (Red.), *Postmodernity and the fragmentation of welfare*. Routledge: Taylor & Francis e-Library.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S. J. (2004). *Education for sale! The commodification of everything?* King's Annual Education Lecture 2004. University of London.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc: understanding private sector participation in public sector*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. & Gewirtz, S. (1997). Girls in the education market: Choice, competition and complexity. *Gender and Education*, 9(2), 207-222.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy – policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2009). Making right choices: An ethnographic investigation of creativity and performativity in Swedish schools, *Oxford Review of Education*, 35(6), 689-704.
- Bunar, N. (2008). The Free Schools "Riddle": Between traditional social democratic, neoliberal and multicultural tenets. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 423-438.
- Bunar, N. (2010). The Controlled School Market and Urban Schools in Sweden. *Journal of School Choice*, 4(1), 47-73.
- Busher, H. & Cremin, H. (2012). The costs to students and teachers of trying to raise achievement through performative discourses. I B. Jeffrey & G. Troman (Red.), *Performativity in UK education. Ethnographic cases of its effects, agency and reconstructions*. (s. 1-22). Essex: E&E Publishing.
- Connell, R. W. (2001). Orosmoment: störande maskuliniteter och skolväsendet. I H. Nordvall & C. A. Lundberg (Red.), *Mannen* (s. 15-34). Tidskriftsföreningen Fronesis.
- Connell, R. W. (2002). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (2004). (Red.). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.

- Erixon Arreman, I. & Holm, A-S. (2011). Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. *Journal of Education Policy*, 26(2), 225–243.
- Fredriksson, K. (2013). *Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan*. Doktorsavhandling, Linköpings Universitet.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*. New York: Palgrave.
- Gitz-Johansen, T. (2003). Representations of ethnicity: How teachers speak about ethnic minority students. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic education. Ethnographic challenges*. (s. 66-79). London: Tufnell Press.
- Gordon, T. & Holland, J. (2003). Nation space: The construction of citizenship and difference in school. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic education. Ethnographic challenges* (s. 24-38). London: Tufnell press.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket: Fritzes.
- Hall, P. (2013). *Managementbyråkrati – organisatorisk makt i svensk offentlig förvaltning*. Stockholm: Liber.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A-S. (2014). 'Playing the class room game': A study of performativity, fabrication and gender in secondary school. I A. Rasmussen, J. Gustafsson & B. Jeffrey (Red.), *Performativity in education. An international collection of ethnographic research on learners' experiences*, (s. 259-281). Essex: E&E Publishing.
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456.
- Lahelma, E. & Öhrn, E. (2003). "Strong nordic women" in the making? Gender policies and classroom practices. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic education. Ethnographic challenges*. (s. 39-51) London: the Tufnell press.
- Leffler, E. (2012). Entrepreneurship in schools and the invisible of gender: A Swedish context. I T. Burger-Helmchen (Red.), *Entrepreneurship - Gender, Geographies and Social Context*. (s. 31-52). Rijeka: In Tech.
- Lindgren, J. & Lundahl, L. (2010). Mobilities of Youth: social and spatial trajectories in a segregated Sweden. *European Educational Journal*, 9(2), 192-207.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedts.
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (2012). Performativity as pretence: a study of testing practices in a compulsory school in Sweden. *Ethnography in Education*, 7(3), 297-309.

- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (2011). (Red.). *Fabricating Quality in Education. Data and Governance in Europe*. London: Routledge.
- Paechter, C. (1998). *Educating the other. Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Perryman, J. (2012). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. I B. Jeffrey & G. Troman (Red.), *Performativity in UK education. Ethnographic cases of its effects, agency and reconstructions*. (s. 41-66). Essex: E&E Publishing.
- Phoenix, A. (2004) Using informal pedagogy to oppress themselves and each other. Critical pedagogy, schooling and 11-14 year old London boys. *Nordisk Pedagogik*, 24(1), 19-38.
- Ravitch, D. (2011). *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Rich, E. & Evans, J. (2009). Now I am NObody, see me for who I am: the paradox of performativity. *Gender and Education*, 21(1), 1-16.
- Rosander, P. (2012). *The importance of personality, IQ and learning approaches: predicting academic performance*. Lund: Lund University.
- Schraml, K. (2013). *Chronic stress among adolescents: Contributing factors and associations with academic achievement*. Doktorsavhandling. Stockholms Universitet.
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schwartz, A. & Öhrn, E. (2012). Fellowship and solidarity? Secondary pupils' responses to strong classification and framing in education. I W. Pink (Red.), *Schools and Marginalized Youth: An International Perspective*, (s 173-195). New York: Hampton Press.
- Sernhede, O. & Bunar, N. (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi. Om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.
- Sjøberg, Svein. (2014) Är Pisa något att luta sig emot? *Pedagogiska magasinet*, nr 3, 55-58.
- Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skolverket. (2010) *Rustad att möta framtiden? PISA om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Resultaten i konzentrat*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012) *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. (2009). *Folkhälsorapport 2009*. Stockholm: Socialstyrelsen.

- Söderström, Å. (2006). *"Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid". Om elevansvar i det högmoderna samhället*. Doktorsavhandling: Karlstad University Studies.
- Tomlinson, S. (2012). "The irresistible rise of the SEN-industry". *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286.
- Walkerdine, V., Lucey, H. & Melody, J. (2001). *Growing up girl. Psychosocial explorations of gender and class*. UK: Palgrave.
- Wyndhamn, A-K. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. (2011). Class and ethnicity at work. Segregation and conflict in a Swedish secondary school. *Education Inquiry*, 2(2), 345-355.
- Öhrn, E., Lundahl, L. & Beach, D. (2011). *Young peoples' influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Östh, J., Andersson, E. & Malmberg B. (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies*, 50(2), 407-425.



# Kapitel 3

## Differentiering genom individualisering

*Jan Gustafsson*

### Introduktion

I ljuset av sjunkande PISA resultat, rankinglistor, nya läroplaner och betygssystem väljer fler och fler skolor att införa differentierade och särskiljande undervisningsmodeller i syfte att förbättra elevernas skolprestationer (Skolinspektionen, 2010, 2013; Skolverket, 2009, 2013). Enligt Skolinspektionens (2013) bedömning går idag 40 procent av Sveriges grundskoleelever i någon form av differentierad undervisning. Skogsskolan är en av dessa skolor som har valt att arbeta med differentiering som skolutvecklingsmodell i syfte att förbättra elevernas skolprestationer. Under ett antal år har Skogsskolan kämpat mot svaga skolprestationer och betygsskillnader mellan pojkar och flickor. Kommunen har dessutom tagit fram en skolplan som anger att det skall finnas ett könsperspektiv i skolan i syfte att motverka traditionella könsroller och yrkesval. Föreliggande kapitel belyser hur denna differentierande skolutvecklingsmodell konkret tar sig uttryck i klass 9 a och då specifikt ur ett könsperspektiv. Med utgångspunkt i Skogsskolans skolutvecklingsmodell har kapitlet som syfte att undersöka vilka föreställningar om skolprestationer och betyg som eleverna i klass 9 a uttrycker i samtal med varandra vilket också är projektets första frågeställning. Även projektets andra frågeställning framstår som relevant att undersöka och berör vilka föreställningar om skolprestationer, betyg och kön som kommuniceras och iscensätts i undervisningen?

För eleverna i klass 9 a började differentieringen redan i årskurs fyra genom en organisatorisk uppdelning utifrån skolprestation och individuella differenser där eleverna delades in i tre olika undervisningsgrupper. I årskurs sju förändrade Skogsskolan sin modell och införde en blandning mellan en organisatorisk och pedagogisk differentiering. Konkret innebar denna blandade modell att det dels inrättades en särskild undervisningsgrupp för elever med svaga skolprestationer, dels en pedagogisk differentiering av övriga



elever i klassen som individuellt fick välja mellan två olika kunskapsnivåer när det gäller undervisningsmaterial och prov. Även om individuell differentiering inte på något sätt är ovanligt i svensk skola så framstår Skogsskolans modell som ett kritiskt fall (Yin, 2007) då man differentierar genom individualisering i syfte att förbättra skolprestationerna och jämna ut betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar.

## Bakgrund

Utgångspunkten för differentiering av undervisningen är att det finns differenser mellan elevers kognitiva förmågor. För att hantera dessa individuella differenser har man skapat olika utbildningsvägar eller grupper inom utbildningen. Enligt Husén och Boalt (1967) kallas denna organisering av undervisning för differentiering eller individualisering. Differentiering kan genomföras inom klassen som heterogen grupp, genom individualisering av undervisningen eller genom tillfälliga smågrupper. En annan variant är att skapa homogena grupper och undervisningsmiljöer utanför klassen. Den förstnämnda modellen kallas pedagogisk differentiering medan den andra benämns organisatorisk differentiering (Skott, 2009; Wallby, Carlsson & Nyström, 2001). Yttre och inre differentiering är andra beteckningar som används i diskussionen. Yttre differentiering innebär att gruppindelningen regleras genom nationella styrdokument. Inre differentiering innebär att grupperingen är lokalt reglerad och utgår ofta från kriterier som prestation, intresse, ambition och kön. Ytterligare en form är nivådifferentiering som innebär att eleverna organiseras i ämnesgrupper utifrån prestation och förutsättningar. Ett exempel på en yttre nivådifferentiering är den tidigare gruppindelningen i allmän och särskild kurs inom grundskolan. Skogsskolan är i sin tur ett exempel på en inre differentiering som består av både organisatorisk och pedagogisk differentiering. Delamont (2000) poängterar i relation till tidigare forskningen om nivådifferentiering att den till stor del tenderar att vara könsblind. Vid ett flertal artikelsökningar genomförda genom Göteborgs universitetsbiblioteks databaser med nyckelord som nivådifferentiering, nivågruppering och kön bekräftas Delamonts påpekande av noll sökträffar inom svensk utbildningsforskning och endast två sökträffar inom amerikansk utbildningsforskning, och då med koppling till matematikundervisning. Delamonts (2000) reflektion får även stöd av Condron (2007) som visar att organisering i nivågrupper inte enbart utgår från

elevernas skolprestationer utan också påverkas av lärarnas könsstereotypa föreställningar om flickors och pojkars skolprestationer. Vid en analys av lärarnas egna föreställningar om nivådifferentiering och könsskillnader framkom att skillnader mellan flickors och pojkars läs- och skrivförmåga förklarades på en individnivå samt av lärarnas egen bedömning av elevens klassrumsbeteende (Catsambis, Buttaro, Mulkey, Steelman & Koch, 2012). Tidigare forskning har också visat att nivådifferentiering ofta leder till en polarisering av eleverna och skapar det som Hargreaves (1967), Lacey (1970), Ball (1981) och Abraham (1995) beskriver som subkulturer, med en ”anti-skol kultur” där man har utvecklat en negativ inställning till skolan eller en ”pro-skol kultur” där eleverna har utvecklat en mer positiv inställning. Tidigare forskning (se kapitel 1) visar att det ofta är pojkar med liten tillgång till ekonomiskt och kulturellt kapital som utvecklar en ”anti-skolkultur”. Arnot (2004) visar emellertid att detta fenomen nu också återfinns i mellanskiktet och då bland både pojkar och flickor.

För att kunna uttala sig om effekten av differentiering menar Kulik (1992) att det är viktigt att vara medveten om vad som händer i undervisningen och i klassrummet. Slavin (1990) påvisar i sin forskning att effekten av nivådifferentieringen i hög grad är beroende av vilka undervisningsmetoder som lärarna använder.

### **Skogsskolan och klass 9 a**

Skogsskolan ligger i ett litet samhälle med ca 5000 innevånare. Kommunen kan beskrivas som en glesbygdskommun som domineras av småindustrier, jord- och skogsbruk. Antalet i årskurs 7 till 9 är 141 elever och skolan är organiserade i två parallellklasser inom varje årskurs. Andelen elever med utländsk bakgrund på skolan är 11 procent men saknas helt i klass 9 a. Skolans upptagningsområde är hela kommunen och det finns inga andra skolor i närheten för eleverna att välja vilket innebär att Skogsskolan får hantera en heterogen och oselektad elevgrupp. Skogsskolans föräldrar har enligt Skolverket (2014) en låg utbildningsnivå med ett värde om 1.89 där de flesta föräldrarna arbetar i tillverkningsindustri, hantverksyrken, vård, omsorg samt jord- och skogsbruk. I klassen finns det 25 elever varav 16 flickor och 9 pojkar. Det genomsnittliga meritvärdet för klassen är 168 där flickorna har 178 som medelvärde medan pojkarna har medelvärde 151, det vill säga 27 enheter lägre.

## Resultat

Resultatavsnitten bygger på empiri från Skogsskolan och klass 9 a. Inledningsvis beskrivs Skogsskolans differentieringsmodell, dess bakgrund samt lärarnas förståelse av skolprestationer. Därefter beskrivs hur differentieringen genom individuella val tar sig uttryck i klass 9 a. Kapitlet avslutas med en sammanfattande reflektion.

### Skogsskolans differentieringsmodell

I årskurs sju införde Skogsskolan en blandning av organisatorisk och pedagogisk differentiering. Inom ramen för denna differentieringsmodell inrättades en särskild undervisningsgrupp för elever med svaga skolprestationer samt en nivådifferentiering av övriga elever i klassen. Eleverna fick där individuellt välja mellan två olika kunskapsnivåer när det gäller både undervisningsmaterial och prov. Under läsåret 2011/2012 när fältarbetet genomfördes utgick nivådifferentieringen enligt lärarna Lisa och Halvar från ”fem stycken tjejer och två nästan lika bra pojkar vilka kallas de högpresterande. Samtidigt finns det en stor grupp elever som egentligen inte har svårt för sig men de bryr sig inte” (Fältsamtal, Skogsskolan). Den sistnämnda gruppen benämns av lärarna (Lisa och Halvar) som ”Nöjd med G”. Gruppen ”Nöjd med G” består av åtta flickor och sex pojkar och enligt lärarna saknar eleverna i denna grupp inte förutsättningar. Det handlar mer om bristande motivation för skolan. Förutom dessa två elevgrupper finns det också en grupp svagpresterande elever som går i en särskild undervisningsgrupp. Gruppen kallas SOL gruppen (Skriv och Läsgruppen) och består av tre flickor och en pojke från klass 9 a och lika många elever från klass 9 b. Lärarna (Lisa, Maria och Stina) påtalar att denna grupp elever tar väldigt mycket lärartid och att de bara blir fler och fler till antal.

Differentieringen återfinns inom ämnena matematik, svenska, engelska, de naturorienterade ämnena (No) samt de samhällsorienterade ämnena (So). Organisatoriskt genomförs undervisningen i matematik och de naturorienterade ämnena (No) tillsammans med klass 9 b. I dessa ämnen är eleverna uppdelade på två blandade grupper som arbetar i var sitt klassrum. När det gäller ämnena engelska, svenska, samhällskunskap sker undervisningen inom ramen för klass 9 a i ett gemensamt klassrum. Innehållsmässigt tar sig differentiering uttryck genom att lärarna har utvecklat två olika undervisningsmaterial och prov inom samtliga ämnen (matematik, svenska,

engelska, de naturorienterande ämnena samt de samhällsorienterade ämnena). Det differentierade undervisningsmaterialet har två betygsnivåer, en mot Godkänd respektive Väl godkänd/Mycket väl godkänd. Undervisningsmaterialet på Godkänd nivå består av lokalt formulerade stenciler, sammanfattningar och minikurser medan arbetsmaterialet på Väl godkänd/Mycket väl godkänd nivå oftast består av läroböcker och längre texter. Även proven är uppdelade på en Godkänd nivå och en Väl godkänd nivå där den senare kategorin prov är mer omfattande när det gäller antalet uppgifter men också svårighetsgrad. Inom språkval, idrott, musik samt slöjd sker ingen nivådifferentiering.

## Differentieringsmodellens bakgrund

Genom fältsamtal med Olle (Olle var klasslärare för 9 a i årskurs 4-6) tydliggörs att en organisatorisk differentiering etablerades redan i årskurs fyra för att sedan fortsätta i årskurs fem och sex samt på högstadiet:

Olle: Klass 9 a har varit nivågrupperad i tre olika grupper [A-B-C], sedan mellanstadiet. Lärarna i arbetslaget på mellanstadiet [4-6] upplevde det svårt att undervisa eleverna då de hade olika förutsättningar och kunskapsnivåer. Lärarna frågade först föräldrarna hur dom såg på att nivågruppera klassen och det var Ok för dom. Sedan delades eleverna in i tre grupper efter deras kunskapsmässiga nivå. Parallellt med denna indelning fick föräldrar och barn önska vilken nivågrupp dom skulle tillhöra och dom valde med få undantag samma indelning som lärarna. Olle påtalar också att det vore bra om man kunde återinföra allmän och särskild kurs då han menar att alla barn inte har samma förutsättningar och förmågor att klara skolan. (Fältsamtal, Skogsskolan)

Som utdraget ovan visar var motivet till nivådifferentieringen att lärarna upplevde det svårt att undervisa eleverna på grund av kunskapsmässiga skillnader samt att de upplevde att eleverna hade olika förutsättningar att tillägna sig kunskaper. Olle poängterar under samtalet att det kändes bra för lärarlaget att nivådifferentiera elevgruppen och de fick stöd av både föräldrar och barn samt sedermera också specialläraren Pelle. Varje år genomför Pelle tester i svenska med fokus på rättstavning, ordförståelse, läsförståelse, ordkedjor och meningskedjor. Resultatet för klassen låg helt i linje med hur lärarna uppfattade elevernas studieförmåga och validerade på så sätt den nivådifferentiering som genomfördes. Olle berättar dessutom att: ”killarna låg betygmässigt på en lägre nivå än tjejerna /.../ och flera av killarna som idag är kända som svagpresterande var det redan på låg och mellanstadiet”

(Fältsamtal, Skogsskolan). Samma iakttagelse gjorde läraren Anna-Lena som arbetade som resurslärare i klassen under mellanstadiet: "Det mönster vi idag ser fanns redan etablerat på mellanstadiet och det var fler elever som fick underkänt betygmässigt på det nationella provet i årskurs 5 än vad som fick plats i skriv och läsgruppen" (Fältsamtal, Skogsskolan). Intressant att notera är att de skillnader i skolprestationer som Olle och Anna-Lena menar redan fanns på mellanstadiet (mellan pojkar och flickors) inte är synlig för dagens lärare i klass 9 a. Lisa (lärare) tror "inte att det är så att flickorna presterar sådär mycket bättre än pojkar. Inte så uttalat i alla fall" (Intervju, Skogsskolan). En liknande utgångspunkt har Stina (lärare) som inte ser någon skillnad mellan hur pojkar och flickor klarar av skolan och de ökade kunskapskraven. Däremot talar Stina och Lisa om eleverna i klass 9 a som ett arbetargäng och pojkarna beskrivs som "rediga karlar!" (Fältsamtal, Skogsskolan).

## Lärarnas förståelse av skolprestationer

En tänkbar tolkning av Stina och Lisas ovanstående resonemang tydliggörs i lärarnas förståelse av skolprestationer. Centralt i denna framträder individen (eleven) och familjen som ansvariga för sina skolprestationer. Både genom intervjuer, fältsamtal, observationer samt åtgärdsprogram för 7 pojkar och 4 flickor framträder en individbaserad och utvecklingspsykologisk (se Burman 2010; Walkerdine, 1998) förståelse av elevernas skolprestationer. Under ett fältsamtal poängterar Maria att:

Maria: ... de [lärarna i arbetslaget] ser ett samband mellan de svagpresterande eleverna och deras hemförhållande med exempelvis skilsmässor och många nya partners. Det handlar inte så mycket om arbetslöshet /.../ Många av dom svagpresterande eleverna har varit det under lång tid och föräldrarna känner till detta. (Fältsamtal, Skogsskolan)

Lärarna tycker sig se ett samband mellan svagpresterande elever och deras sociala hemförhållanden om föräldrarna exempelvis är skilda, ensamstående eller allmänt om familjens livsstil. Lärarnas förståelse av elevernas skolprestationer kan således beskrivas som socialpatologisk med en betoning på brister och behov hos det individuella barnet eller familjen (se Keddie, 1976; Sharp & Green, 1975).

I linje med en individbaserad och utvecklingspsykologisk förståelse av skolprestationer menar lärarna att eleverna kan kategoriseras utifrån om de har

den energi (motivation) som krävs samt om de har förmågan att tillägna sig kunskaper. Olle förtydligar detta och menar att:

Olle: Det är kombinationen av förmåga och motivation som är viktig /.../  
Det finns ju elever som har energi samtidigt som dom inte har förmågan  
/.../ Har dom inte förmågan då tappar dom också energin väldigt fort.  
(Fältsamtal, Skogsskolan)

Även Stina påtalar vikten av energi och förmåga och menar att:

Stina: Det är ju två krafter [energi och förmåga] som har format det man ser  
i skolan /.../ man kan ju snabbt se om dom har förmågan eller inte och om  
dom inte har den så har eleverna ju också sämre förutsättningar att hantera  
det som skall komma i skolan ... (Fältsamtal, Skogsskolan)

Enligt Olle och Stina (lärare) har de högpresterande eleverna både energi för skolarbete och förmåga att tillägna sig kunskaper medan SOL gruppens elever saknar både energi och förmåga. Gruppen Nöjd med G har enligt lärarna (Olle, Lisa, Stina och Bettan) förmågan men saknar energin vilket skapar motivationsproblem i klassrummet. I lärarnas tal om eleverna använder lärarna (Olle, Lisa, Stina och Bettan) begreppen energi och motivation synonymt med varandra medan begreppet förmåga dominerar när det gäller elevens förutsättningar att tillägna sig kunskaper. Elevernas förmåga att tillägna sig kunskaper beskrivs som en förmåga som finns hos eleven när de kommer till skolan medan deras motivation till viss del kan påverkas i skolan.

## **Pedagogisk differentiering som anpassning**

Under ett fältsamtal beskriver Stina (lärare) att arbetslaget hela tiden symboliskt måste lyfta eleverna över vattenytan i syfte att få godkända betyg; de måste hjälpa eleverna och curla dem både före och efter proven. Det innebär enligt Stina att lärarna inom ramen för det differentierade undervisningsmaterialet vid vissa tillfällen justerar och sänker kunskapskraven inom den godkända nivån. Konkret innebär det att betyget godkänd inte motsvarar den kunskapsnivå som den borde göra (Fältsamtal, Skogsskolan). Den pedagogiska differentieringen är i praktiken en anpassning av den godkända betygsnivån till elevernas nivå och inte till betygskriterierna. Anpassningsstrategin fick svidande kritik av Skolinspektionen som menade att: ”Skogsskolan tenderar att ha en välvilja att godkänna luckor i betygen”<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Uppger ingen referens på grund av risken för identifikation.

vilket också blev en del av inspektionsrapporten ett år innan fältarbete genomfördes. Lärarna i arbetslaget (Stina, Maria och Lisa) är medvetna om kritiken och är överens om att detta arbetssätt måste få ett slut. Lisa menar samtidigt att eleverna måste klara av att ta ett individuellt ansvar: ”Vi måste ju få eleverna att förstå att skolan och betygen är deras eget ansvar och det är det som är så svårt” (Fältsamtal, Skogsskolan). Enligt Maria bidrar anpassningen till att några elever kommer att klara ett godkänt betyg samtidigt som det finns: ”de som inte kommer att klara betygen” (Fältsamtal, Skogsskolan). Lisa och Marias reflektioner över sin egen praktik sätter fingret på en väsentlig aspekt av individualiseringsprocessen där Beck (1996) påtalar att den ställer krav på att ”individerna själva måste forma, iscensätta och lappa ihop sina liv” (Beck, 1996 s 134). Det som tidigare varit självklart för individen förändras och smulas sönder vilket ställer krav på att människan ”för egen del och tillsammans med andra förutsättningslöst måste finna och uppfinna nya självklarheter” (Beck, 1996 s 135). Beck menar således att individen lämnas till att skapa sina egna liv och det är detta som lärarna i klass 9 a är oroliga över. De undrar helt enkelt om alla elever i klassen klarar av den utmaningen.

Utgångspunkten för lärarnas pedagogiska differentiering och anpassning är enligt Stina (lärare) att eleverna i 9 a fungerar på ett speciellt sätt och att de därför måste anpassa undervisningen till deras förutsättningar:

Stina: Vi får anpassa undervisning och prov så att det passar elevernas sätt att fungera. Sen behöver kanske inte alla gånger kunskapskraven vara lägre men kunskapsintaget per gång får inte vara så gigantiskt för dom eller kanske vara upplagt på ett annat sätt så att eleverna får en annan förståelse. (Intervju lärare, Skogsskolan)

Ett exempel på dessa speciella förutsättningar ger lärarna (Lina och Stina) med hjälp av eleverna i grupp Nöjd med G och SOL gruppen då de enligt lärarna har svårt att hantera komplexa och förståelseinriktade texter, uppgifter eller prov. ”Fick eleverna bestämma helt och hållet skulle vi bara ha korta prov och faktafrågor” menar Lina (Fältsamtal, Skogsskolan) medan Stina påtalar att hon nu ”har infört nya arbetsformer med en tydligare struktur för att se om det hjälper” (Fältsamtal, Skogsskolan). Enligt Stina (lärare) fick i princip alla elever underkänt på den första delen av provet i litteraturhistoria. Inom den första delen dominerade de friare arbetsformerna och eleverna hade svårt att ta eget ansvar och initiativ i sitt läsande. De orkade helt enkelt inte med provet förtydligar Stina. Därför har del två av proven i litteraturhistoria fått en tydligare struktur och delats upp i fyra delavsnitt. Det har inneburit att valet av

arbetsmaterial har begränsats, undervisningstakten har sänkts och man säger sig ha anpassat kunskapsnivån till elevernas förutsättningar. När det gäller provdelen är halva provet kryssfrågor som eleverna kan fylla i medan den andra hälften är förståelseinriktad med beskrivande uppgifter vilket många elever i gruppen Nöjd med G och SOL sägs uppleva som svårt. Detta anpassade arbetssätt bekräftades också genom flera klassrumsobservationer under hösten 2011 där lärarna vid olika tillfällen ändrade både arbetsuppgifter och prov till mer kryssfrågor och faktauppgifter.

### **Kryssfrågor och muntliga prov**

Lärarnas anpassningsstrategi ligger i linje med vad eleverna vill då de tycker att redogörande uppgifter och långa prov är jobbiga. Många elever vill ha muntliga prov vilket Anders (elev) uttrycker på följande sätt:

Anders: ... om det kommer en fråga så kan man hela frågan liksom och så kanske man glömmer skriva en sak som man tänker, då skulle den klara sig ändå om det var muntligt. Det värsta är när det kommer tiopoängsfrågor och så kan man inte den frågan och då blir man inte godkänd. Det bästa hade varit att ta allting muntligt så att man nästan får med allt. Man vet aldrig vad lärarna vill ha med om man skriver svaret på en fråga och så vet man inte vad som händer under det året så ska man behöva ta hela året eller det viktigaste? Det är enklare att sitta och berätta det man vet än att skriva ner allting. Man får ut allting man tänker när man pratar. (Fältsamtal, Skogsskolan)

Anders säger att det är lättare att tänka när man pratar än att skriva och muntliga prov skulle öka chanserna till bra betyg. I talet om mer muntliga prov refererar Anders och hans kamrater (Ville, Robban, Johan och Pelle) till två tidigare lärare (Peter och Josefine) på skolan som de haft. Både Peter och Josefin hade en enklare struktur på proven samt en del muntliga inslag. Enligt pojkarna är det helt enkelt: "... roligare att plugga när det var lite mer muntligt och skapande. Att vi kan prata om saker som ligger utanför skolan och om sådana grejer som är intressant och roligt" (Fältanteckning, Skogsskolan). Pojkarna refererar till att de vill ha roligare undervisning och det skall vara en sådan undervisning som Peter och Josefine hade. Det är framförallt pojkarna (Anders, Johan, Ville) som öppet uttrycker dessa tankar i samtal och intervjuer och de menar att Peter hade en väldigt enkel undervisning med mycket fakta och kryssfrågor:



Johan: Tidigare innan årskurs nio hade vi både kortare men också lite enklare prov. Det var ju nästan lågstadienivå, där vi bara kunde kryssa. Det var härligt!

Anders: Det var lätt.

Ville: Det var riktigt härligt, ja, det var lättare. Det var ju kryssfrågor men så fick man förklara orden och vad dom betydde. (Intervju, Skogsskolan)

Det är kombinationen av muntliga uppgifter och kryssfrågor med enkla svarsalternativ som pojkarna uppskattade hos Peter och Josefins undervisning vilket på många sätt påminner om de differentierade och anpassade arbetsmaterial och prov som lärarna har tagit fram. Värt att notera är att lärarnas anpassningsstrategi har stora likheter med det kvasi-terapeutiska förhållningssätt som Sharp & Green (1975) beskriver i sina analyser av lärare som arbetar med elever från arbetarklassen. Utifrån en socialpatologisk och utvecklingspsykologisk förståelse av eleverna och deras familjer försökte lärarna i Sharp & Greens studie "hjälpa" arbetarbarnen genom att anpassa undervisningen till barnens behov och förutsättningar vilket påminner om lärarna i klass 9 a. I linje med Bernsteins (2000) begrepp vardagskunskap och skolkunskap refererar ovanstående elevresonemang till att pojkarna (Anders, Ville, Robban, Johan och Pelle) efterfrågar en muntlig och lokalt formulerad vardagskunskap baserad på en svag inramning och klassifikation. På en policynivå kontrasterar detta mot läroplanens intentioner men finner sin lokala form genom Skogsskolans minikurser och anpassade prov där en tilltagande kunskapsdifferentiering tydliggörs mellan arbetsmaterial och prov på godkänd nivå och på väl godkänd nivå. Denna iakttagelse får stöd av Oakes, Gamoran och Page (1992) som påtalar att en differentiering av utbildning även differentierar kunskapen inom skolan vilket medför att olika grupper eller kollektiv inom skolan får olika tillgång till kunskap.

Genom lärarnas anpassningsstrategier tydliggörs deras socialpatologiska och utvecklingspsykologiska förklaringsmodell som utgår från att den individuella eleven inte förstår eller orkar med undervisningen. I relation till lärarnas förklaringsmodell blir det därför intressant att lyfta fram elevernas perspektiv på skola och undervisning. Framför allt var det pojkarna i klassen som öppet gav uttryck för en kritik av skolan där Ville och Pelle menar att undervisningen upplevs som meningslös och tråkig: "... man vill lära sig istället för att man måste lära sig. Det är ingen som frågar efter vad vi vill eller försöker göra undervisningen intressant för oss. Det är så jävla tråkigt när vi går igenom saker på lektionen" (Intervju, Skogsskolan). Ville och Pelle menar att under-

visningen måste bygga på att man vill lära sig saker, inte på att man måste. Det är därför det känns tråkigt på lektionerna. Det är också en anledning till att exempelvis Anders, Robban och Johan väljer att göra andra saker under lektionerna istället för att arbeta:

Anders: Det är så tråkigt på lektionerna att man inte alls vill lyssna och man bara sitter såhär och läraren står och pratar om saker som inte är viktigt och då tänker man att herregud ... och då sitter man att pratar med kompisarna istället. (Intervju, Skogsskolan)

Pojkarna upplever mycket av undervisningen som tråkig och att de bara sitter där och lyssnar på något som inte känns viktigt för dem. Ville och Pelle påtalar att det känns meningslöst ”att lära sig kunskaper som vi inte har användning för efter skolan. Vi har ingen användning av det i verkligheten utanför skolan” (Fältsamtal, Skogsskolan).

## Differentiering genom individuella val

Inom ämnena matematik, svenska, engelska, de naturorienterande ämnena (No) samt de samhällsorienterade (So) finns det som tidigare nämnts två olika arbetsmaterial. Det ena materialet kallas för minikurs och består oftast av en sammanfattning eller stencilhäfte och det andra är en lärobok i ämnet. Minikurserna ligger betygsmässigt på en godkänd nivå medan läroboksmaterialet ligger på väl godkänd eller mycket väl godkänd. ”Lärarna har konstruerat ett läsmaterial som är ett förenklat arbetsmaterial och som skall göra innehållet tydligt, det kallas för Minikursen” (Fältanteckning, Skogsskolan). Många elever i klassen och då främst i gruppen Nöjd med G väljer rutinmässigt att arbeta med detta material vilket observerades redan under första veckan på skolan. De ser minikursen som en sammanfattning som skall vara lättare att förstå:

Anders: ... göra det lättare för dom som har det svårare. Då är det bara en G del.

Ville: För den som bara vill försöka att få G.

Anders: ... och för dom som känner att de inte klarar och fixa det andra.

Ville: Minikursen är ett litet häfte. Det är väl mer sammanfattat tror jag.

(Intervju, Skogsskolan)

Som citatet ovan visar är eleverna medvetna om att minikursen ligger på G-nivå och de ser den som sammanfattning av den kurs eller de avsnitt som undervisningen avser. Anders väljer exempelvis ofta att arbeta med minikursen medan Ville väljer läroboken som arbetsmaterial. Båda är dock

medvetna om de två olika nivåerna gällande arbetsmaterialet. Hur detta inledande val tar sig uttryck inom klassrummet visar nedanstående beskrivningar. Ofta börjar lektionerna i klass 9 a med en föreläsning eller presentation av det innehåll som de skall arbeta med under den kommande lektionen. Därefter får eleverna välja vilken nivå och vilket arbetsmaterial de vill jobba med. Val av arbetsmaterial sker vid varje lektion och/eller byte av ämne och de erbjuds då nytt arbetsmaterial. Ett exempel är läraren Maria som på en So - lektion har en kort genomgång av dagens upplägg och ber eleverna att välja:

Efter en kort genomgång av Maria, får eleverna välja själva vad dom skall arbeta med under resterande tid på lektionen. Ni väljer själva arbetsmaterial ... vi har förhör på onsdag. (Fältanteckningar, Skogsskolan)

Efter avslutad genomgång väljer eleverna vad de vill arbeta med inom ramen för det arbetsmaterial som läraren har tagit fram inför lektionen. I ett fältsamtal med matematikläraren Lisa framkom att eleverna arbetar i en bok som heter Klara, färdiga Godkänt ”och det är en basicbok som förbereder för G på Nationella provet vilket var nytt för i år” (Fältsamtal, Skogsskolan). Under en historiektion har läraren Linda en introduktion och genomgång av lektionen där hon påtalar att eleverna har ett individuellt ansvar att välja material:

Efter en kort introduktion och genomgång av Linda (lärare) får eleverna individuellt välja vad dom skall arbeta med under resterande tid på lektionen. Linda påtalar för eleverna att det är dom själva som väljer nivå på arbetsmaterialet. ”Ni kan välja mellan läroboken Levande Historia (s. 498-507) eller minikursen (s. 639-648).” Linda avslutar genomgången med att påtala att det är förhör på onsdag. (Fältanteckningar, Skogsskolan)

Även om Linda i citatet ovan påtalar att eleverna har ett ansvar att individuellt välja arbetsmaterial sker valet i praktiken till stor del i enlighet med den organisatoriska differentiering som eleverna tillhörde på mellanstadiet. Elevers individuella val är inriktat på att ta ansvar för sitt lärande inom sin nivå och det är detta som Linda försöker att påverka genom att påtala att det är förhör på onsdag.

## Individuellt ansvar för studier och betyg

I nästkommande exempel står Stina (lärare) framme vid whiteboardtavlan och informerar om att det är prov i ordklasser på onsdag och att de under den kommande lektionen skall arbeta med två olika arbetsmaterial:

Ni får välja att arbeta med antingen arbetsboken PLUS eller med stencilen minigrammatik som ligger på G-nivå /.../ Klarar ni denna minigrammatik så klarar ni lägsta nivån för Godkänd säger Stina. Hon går sedan och hämtar deras uppsatser /.../ Stina avslutar lektionen med att påpeka för eleverna att dom måste läsa på i kväll inför provet. (Fältanteckningar, Skogsskolan)

Stina (Lärare) menar att det är viktigt att eleverna kan ta eget ansvar för sina studier och hon säger under ett fältsamtal att lärarna försöker att lägga över mer och mer ansvar på eleverna vilket många av dem enligt Stina tycker är svårt. Stina tycker ändå att: "... de skulle klara av att ta eget ansvar. Alla elever körde i princip på första delen av provet i litteraturhistoria /.../ men dom orkar inte ta ansvar!" (Fältsamtal, Skogsskolan). Som ett led i att försöka få eleverna att ta ett ökat ansvar för sitt skolarbete påpekar Stina nästkommande dag för klassen att det inte kan vara minsta motståndets lag angående skolarbete och betyg:

Jag trodde vi hade pratat om detta igår säger hon och då med utgångspunkt från provresultatet där nästan alla elever fick icke godkänd. Flera av eleverna säger att dom inte förstår /.../ Stina svarar att det är bara att läsa igen. Det finns ordlistor längst ned i klassrummet om ni inte förstår. Det finns ingen tid att ge bort säger hon. Det kommer flera texter som ni måste läsa. Det kan inte vara minsta motståndets lag. (Fältanteckningar, Skogsskolan)

Ett exempel på det som Stina beskriver som minsta motståndets lag tydliggörs när hon försöker motivera Lena (elev) att läsa inför läxförhöret som en förberedelse inför det prov som hon skall ha om två veckor. Stina poängterar för Lena att om hon läser till läxförhöret på onsdag så har hon gjort mycket av det hon behöver göra till provet. Som inskriven i diskursen om minsta motståndets lag svarar Lena att hon "inte orkar läsa till läxförhöret utan istället väljer att spara sin energi till provet" (Fältanteckning, Skogsskolan). Som de ovanstående citaten visar försöker lärarna inom ramen för klassrummets verksamhet få eleverna att ta ett individuellt ansvar för sina studier och betyg. Samtidigt finns tvivel hos lärarna om eleverna verkligen har förstått koderna för skolan. Ett exempel på detta tvivel är kopplat till pojkarna i klassen.

Pojkarna bryter ofta den sociala ordningen i klassrummet genom att prata eller att gå omkring utan att arbeta med de skoluppgifter som läraren vill:

Johan, Morgan och Ville pratar hela tiden med varandra. De sitter längst ner på höger sida i klassrummet som de alltid gör. Stina (lärare) går runt och hjälper eleverna och går efter en stund fram till pojkarna och frågar hur det går. Johans mobiltelefon spelar hela tiden musik och Stina tar den i beslag efter att hon tröttnat på musiken. Stina säger till klassen att det ligger arbetsmaterial och stenciler i det bakre materialskåpet. Crille sitter rakt framför skåpet och han låser det hela tiden vilket medför att Stina får gå och låsa upp det med jämna mellanrum. Stina säger till Crille att sluta innan hon blir arg /.../ hon ber också Johan att inte väga på stolen då han sitter i en väldigt snäv vinkel. Morgan sitter framför Johan och kladdar på bänken vilket Stina säger till honom att inte göra. Ville går fram till katedern och ber om ett nytt stift medan Johan sitter i bänken och sjunger Djungelboken och hojtar väldigt högt. Stina tittar på mig och skakar på huvudet. Johan går fram till katedern för att byta stift på pennan. Samtidigt tar han sin omhändertagna telefon utan att Stina ser det /.../ Stina går över till Johan och Robban där Ville och Pelle har kört ner sina bänkar så att Johan och Robban sitter upptryckta mot väggen. Nu hotar Stina med att bli arg om de inte kör tillbaka sina bänkar. Stöket i den bakre delen i klassrummet håller i sig och Stina säger till dem att lägga av. Hon säger även till Anders och pojkarna runt honom att de pratar alldeles för mycket, ni måste lugna ner er. Crille och Gunnar sitter i sina bänkar och gör ingenting /.../ det småpratas hela tiden i klassrummet och Stina frågar varför de (pojkarna) småpratar? Ville säger rakt ut att han är färdig och Stina undrar var han har fått luft ifrån. Du har inte pratat om något vettigt under hela lektionen... (Fältanteckningar, Skogsskolan)

Genomgående är det pojkarna i klassen som bryter den sociala ordningen och öppet utmanar lärarens försök att få dem att ta ansvar för sina egna studier. Detta klassrumsmönster sätter fingret på en anti-skol attityd hos pojkarna (se Abraham, 1995; Ball, 1981; Hargreaves, 1967; Lacey, 1970) där de inte vill eller kan ta eget ansvar för skolprestationerna. Utifrån Phoenix (2004) och Sandell (2007) kan detta klassrumsmönster ses i ljuset av en allt mer tilltagande individualisering av undervisningen där arbetarpojkar har svårt att hantera de utmaningar som de ställs inför i dagens skola.

Maria (lärare) ger en introduktionsföreläsning om andra världskriget och operation Barbarossa. Hon har gjort en powerpoint från läroboken som hon presenterar och några elever skriver av den. Efter introduktionen går Maria omkring och hjälper de elever som behöver hjälp men ett stort antal elever bara sitter och pratar. Efter en stund går Maria ur klassrummet för att kopiera

upp några sidor till de elever som inte har vare sig böcker eller arbetsmaterial med sig och de som behöver material inför det kommande provet:

När Maria går ur klassrummet slutar eleverna arbeta. Ljudnivån stiger och när Maria kommer tillbaka säger hon till dem att de hördes ända ner till kopieringsrummet. Lite ironiskt säger Maria att hon förstår att det kommer att bli ett bra resultat på läxförhöret på onsdag. Hon påtalar för klassen att det känns så onödigt att ha detta ständiga påpekande om att utnyttja tiden i skolan rätt. Enligt Maria utnyttjar några elever tiden för dåligt och adresserar detta framförallt till pojkarna: Vi skall inte behöva ha denna diskussion varje gång. Den arbetstid ni lägger ned i klassrummet slipper ni att lägga ner hemma. Det blir ingen respons av pojkarna. (Fältanteckningar, Skogsskolan)

I relation till ovanstående citat menar Maria (lärare) att eleverna har svårt att ta ansvar för sin utbildning och att arbetslaget har ”prövat nästan allt” (Fältsamtal, Skogsskolan) i sina försök att få dem att ta ansvar. Utifrån lärarnas individuella och utvecklingspsykologiska förståelse av skolprestationer framstår det därför som logiskt att det är eleverna som inte förstår skolans koder och därmed inte förmår att ta ett individuellt ansvar. Skolans institutionella ansvar för dessa elever framkommer inte i lärarnas röster. Under ett fältsamtal med några flickor i klassen säger de att lärarna ofta skäller på klassen och säger att de får skylla sig själva om de inte klarar proven och betygen. Budskapet från lärarna är att det är elevernas ansvar att läsa inför prov och detta budskap upprepas vid ett antal tillfällen under observationerna. Lärarna påtalar samtidigt att det inte är deras fel om eleverna får Icke Godkänd på proven. Stina påtalar exempelvis vid ett tillfälle att eleverna inte kan skylla på henne om de får dåligt resultat då hon har gjort ett bra arbete som lärare (Fältanteckning, Skogsskolan). Enligt Stina ligger ansvaret för betygen på eleverna.

### **Att välja nivå en gång till**

På samma sätt som när det gäller undervisningsmaterial har lärarna skapat en pedagogisk differentiering när det gäller prov och det är elevens individuella ansvar att genom sina prov välja betygsnivå. Inför proven kommunicerar lärarna att eleverna måste välja nivå på provet och att de skall tänka sig för innan de väljer. I nedanstående observation av ett provtillfälle i svenska sitter eleverna utspridda i klassrummet och alla skriver koncentrerat under tystnad. Under provet deltar alla elever i klassen och då även SOL gruppen. Däremot

finns det två provvarianter där eleverna genom textläsning skall kategorisera ett antal texter i ordklasser. Provet på godkändnivå har 32 uppgifter medan provet på väl godkänd nivå har 64 uppgifter. Stina inleder provet med att säga:

När det gäller provet kan man välja att skriva på nivå godkänd eller på nivå väl godkänt. Om ni väljer ett G prov kan ni inte få ett högre betyg än G på det provet säger Stina (lärare) till klassen. Annars får ni ta VG-delen som kan ge VG eller MVG. Nu kan ni köra igång. Är ni osäkra på provet så tycker jag att ni skall ta G-provet säger Stina. Hon går nu omkring och hjälper dom elever som räcker upp handen. G-provet har 32 uppgifter medan VG provet innehåller 64 uppgifter så ni kan inte slarva säger hon till Johan. (Fältanteckningar, Skogsskolan)

I observationen ovan poängterar Stina att om någon är osäker är det bäst att välja G-provet. Troligen har detta sin grund i att Stina vill att så många som möjligt skall gå igenom kursen med godkänt betyg. Om någon elev vill skriva ett prov för ett högre betyg ligger det ansvaret enligt Stina på eleven själv, inte på läraren. Samma mönster som ovan återfinns i nedanstående provtillfälle i historia. Här tydliggörs förutom valet av prov också skillnader i arbetstakt mellan grupperna där den högpresterande gruppen väljer väl godkänt provet och arbetar i högt tempo. Eleverna i grupp Nöjd med G väljer överlag provet på godkänd nivå och arbetar i ett lugnt tempo och tröttnar relativt fort jämfört med den högpresterande gruppen. Provet är en stencil som består av beskrivande frågor om andra världskriget:

Några elever börjar redan från början att jobba bra medan andra bara sitter och funderar och verkar inte kunna svara på frågorna. Det är flera tjejer i Nöjd med G-gruppen som fyller i provet fragmentariskt. Lena har redan lagt ned provet och läraren går fram och pratar med henne. Hon tar upp provet igen och fortsätter en stund till. Tina lämnar in sitt prov tidigt och det är i det närmaste blankt. Anna-Lena är också klar och sitter med provet framför sig och ritar på provet. Även Crille sitter och tittar rakt ut medan andra elever i klassen sitter tysta och arbetar. Pelle har slutat skriva men återtar sitt arbete efter en stund. Arbetar sedan på en stund med sitt prov. Valfrid ser ut att börja tappa lusten och motivationen till provet och Johan ligger över bänken och får ingenting gjort längre. Mona jobbar sporadiskt till och ifrån med provet medan Lena har slutat att skriva på provet. Även Anders har slutat jobba och lämnar in provet. Eleverna i den högpresterande gruppen arbetar däremot med full fart och det ser ut som dom satsar på provet. Fler och fler lämnar in provet men det är enbart elever ur gruppen Nöjd med G. Ingen i den högpresterande gruppen har hittills lämnat in provet /.../ Nu är det enbart fyra tjejer kvar och Magdalena och Josefin arbetar på i bra tempo. Lina skriver så hon får ont i handen och börjar massera och skaka den. Både Lina och Magdalena skriver

nu på extrablad. Dom lämnar som sista elever in sina prov och går.  
(Fältanteckningar, Skogsskolan)

Observationen ovan är ett exempel på det mönster av skillnader som framträder vid en jämförande analys mellan den högpresterande gruppen och gruppen Nöjd med G och deras val av prov, arbetstempo samt hur länge man sitter och arbetar vid provtillfället. De skillnader som framträder i klass 9 a liknar på flera sätt det som Beach (1999) beskriver i sin analys av Handelsprogrammet och det Naturvetenskapliga programmet vid en gymnasieskola. Beach menar att gymnasieskolan kan beskrivas som en sorterande institution som differentierar och skapar skillnader mellan olika elevgrupper och studiegångar. I linje med Beach (1999) indikerar analysen att Skogsskolan differentierar och skapar skillnader mellan eleverna genom att både nivådifferentiera och individualisera valet av tester och prov vilket i praktiken skapar olika studiegångar för eleverna. Det finns också en könsskillnad i den differentierade modellen; sju av nio pojkar i klassen väljer Godkänd nivå på provet medan sju av 16 flickor väljer Väl godkänd nivå.

## Sammanfattande reflektion

Det centrala budskapet i detta kapitel är att Skogsskolans organisatoriska och pedagogiska differentieringsmodell inte har lyckats förändra de betygs- och kunskapsmässiga skillnader som fanns mellan pojkar och flickor i årskurs fyra. Skillnaden mellan pojkarnas och flickornas meritvärde i årskurs nio är 27 enheter. Dessutom har både flickor och pojkar i klass 9 a klart lägre meritvärde än riksgenomsnittet. Med utgångspunkt i frågeställningen om vilka föreställningar om skolprestationer, betyg och kön som kommuniceras och iscensätts i undervisningen kan man därför säga att det som var utgångspunkten för den differentierade modellen på mellanstadiet har blivit dess resultat i årskurs nio. Analysen visar att Skogsskolans skolutvecklingsmodell har skapat en differentierad läroplan. Inom denna lokalt formulerade och differentierade läroplan erbjuds eleverna genom val olika utbildningsvägar och kunskapsformer vilket sätter skollagens krav på likvärdighet ur spel. Eleverna i den grupp som beskrivs som de högpresterande är till antal dominerat av flickor och de väljer undervisningsmaterial och prov som ligger på en väl godkänd och mycket väl godkänd nivå. Eleverna i den godkända gruppen och den särskilda undervisningsgruppen väljer i sin tur material och prov på en godkänd nivå. Genom sina val av undervisningsmaterial och prov får de



högpresterande eleverna tillgång till mer uttalade skolkunskaper (se Bernstein, 2000; Oakes, 2005) än sina klasskamrater i den godkända gruppen och den särskilda undervisningsgruppen. Där betonas genom minikurser och anpassade prov istället en mer vardaglig kunskap med koppling till den lokala arbetsmarknaden och framtida positioner i yrkeslivet (se Sandell, 2007). Detta medför att eleverna blir en del av en differentierad kunskapsproduktion där de högpresterande erbjuds kunskaper inriktade mot fortsatta teoretiska studier medan övriga elever erbjuds eller väljer kunskaper som är inriktade mot yrkesinriktade program och lärlingsprogram inom gymnasieskolan.

Inom ramen för klass 9 a sker det således en differentiering av både kunskaper och sociala positioner där eleverna erbjuds subjekspositioner i enlighet med sina nivågrupper. Det innebär att flickorna som kollektiv innehar både de högsta betygen men också de lägsta betygen i klass 9 a medan pojkarna som grupp tillsammans med flickorna i den godkända gruppen ligger mitt emellan. Francis (2006), Phoenix (2004) och Sandell (2007) påtalar att arbetarpojkar tenderar att ha stora svårigheter att hantera dagens individualiserade skola. Då analysen visar att även ett stort antal flickor i klass 9 a underpresterar relativt medelvärdet av meritpoäng på riksnivå kan det vara värt att fundera över om både pojkar och flickor med arbetarbakgrund på landsbygden har svårt att hantera en differentierad och individualiserad skola?

I denna olikskapande praktik har kön blivit 'diskursivt' osynliggjort genom att skolan och lärarna förlägger problemet med svaga skolprestationer till eleven själv "... as the source of the problem. Seen as a product of disorganized and deteriorating homes and family structures, poor and minority children have been thought of as unmotivated, noncompetitive, and culturally disadvantaged ..." (Oakes, 2005, s 4). Oakes citat sammanfattar på ett bra sätt lärarnas socialpatologiska förståelse av skolprestationer vilket tillsammans med differentieringsmodellen starkt bidrar till att reproducera skolprestationer och kön.

Differentieringsmodellen tenderar dessutom skapa en polarisering när det gäller elevernas inställning till skolan. I gruppen de högpresterande som till stor del består av flickor har det utvecklats vad som kan liknas vid en pro-skolkultur medan det i den godkända gruppen och den särskilda undervisningsgruppen har utvecklats en anti-skol kultur som delas av både pojkar och flickor. Det är inom ramen för denna anti-skol kultur som flera av pojkarna i klassen uttrycker sin kritik mot skolan och menar att de vill ha mer muntliga prov och en roligare undervisning med kunskaper som har relevans för livet

utanför skolan. Som de nu upplever skolan har de därför svårt att ta ett individuellt ansvar för sin skolgång.

Det kan tyckas märkligt att man genomför en särskiljande och individualiserande skolutvecklingsmodell när syftet är att åtgärda ett differentieringsproblem gällande skolprestationer och kön. Enligt Beck och Grande (2007) innebär en sådan form av individualisering att man som elev i skolan måste konstruera sin egen livsberättelse och utbildningsbiografi utan koppling till kön, klass och etnicitet. Analysen i den här studien visar dock att få av eleverna klarar av att ta ett individuellt ansvar för sina skolprestationer och deras situation kan på många sätt liknas vid den fattigdomsindividualisering som Beck (1996) beskriver. Beck menar att fattigdomsindividualisering är en individualiseringsprocess som sker under socialt otrygga omständigheter med begränsad tillgång till kulturellt, socialt och ekonomiskt kapital (Bourdieu, 1986). Översatt till den särskilda undervisningsgruppen bidrar detta till att eleverna hamnar i svårigheter när de hänvisas till ett individuellt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö. Resultat från tidigare studier visar dessutom att en omfattande nivådifferentiering genom särskilda undervisningsgrupper ofta får negativa konsekvenser för eleverna. Skolinspektionen (2010), Slavin (1987, 1990) och Oakes m fl (1992) menar att en sådan form av nivådifferentiering över tid riskerar att skapa ett utanförskap för eleverna och därigenom ytterligare bidra till svaga skolprestationer. Det är värt att notera att sex elever av åtta totalt (4 elever från 9 a och 4 elever 9 b) i den särskilda undervisningsgruppen är flickor med liten tillgång på ekonomiskt och kulturellt kapital. Risker är uppenbar att det kan bli en inlåsningseffekt och stigmatisering av dessa flickor. Denna risk torde dock inte vara lika överhängande för pojkarna; Sandell (2007) menar att platsen och den lokala arbetsmarknaden möjliggör för pojkarna att i högre grad än för flickor stanna kvar och få arbete. Denna reflektion över den lokala arbetsmarknaden får stöd av pojkarna i klass 9 a där flera av dem påtalar att de efter grundskolan skall arbeta i lokala familjeföretag.

Apple (2004) menar att målet med en neoliberal och individualiserad skola är att osynliggöra kön och klass i våra förklaringsmodeller samtidigt som skolan skall bidra till att skapa köns- och klassmässiga skillnader. Om det är så som Apple (2004) påtalar har Skogsskolan lyckats bra med båda sina uppdrag. Dels har skolan lyckats osynliggöra kön i sin förståelse av skolprestationer och betyg, dels så har man skapat en individualiserad skola och en differentierad läroplan som producerar skillnad inom både kön och kunskap

## Referenser

- Abraham, J. 1995. *Divide and school: Gender and class dynamics in comprehensive education*. London: Falmer Press.
- Apple, M. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12–44.
- Arnot, M. (2004). Working class masculinities, schooling and social justice: reconsidering the sociological significance of Paul Willis' Learning to labour. I G. Dimitriades & N. Dolby (Red.), *Learning to labor in new times*. New York: Routledge.
- Ball, S.J. (1981). *Beachside comprehensive: A case study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beach, D. (1999). Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(4), 349-367.
- Beck, U. (1996). *Att uppfinna det politiska: bidrag till en teori om reflexiv modernisering*. Göteborg: Daidalos.
- Beck, U. & Grande, E. (2007). *Cosmopolitan Europe*. Cambridge: Polity.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. (Rev. ed). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood.
- Burman, E. (2010). *Deconstructing developmental psychology*. (2. ed.) London: Routledge.
- Catsambis, S., Mulkey, L. M., Buttaro Jr, A., Steelman, L. C. & Koch, P. R. (2012). Examining gender differences in ability group placement at the onset of schooling: The role of skills, behaviors, and teacher evaluations. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 8-20.
- Condron, D. J. (2007). Stratification and educational sorting: Explaining ascriptive inequalities in early childhood reading group placement. *Social Problems*, 54(1), 139–160.
- Delamont, S. (2000). The anomalous beasts: Hooligans and the sociology of education. *Sociology* 34(1), 95-111.
- Francis, B. (2006) 'Heroes or zeroes? The discursive positioning of 'underachieving boys' in English neo-liberal education policy'. *Journal of Education Policy*, 21(2), 187-200.

- Hargreaves, D.H. 1967. *Social relations in a secondary school*. London: Routledge.
- Husén, T. & Boalt, G. (1967). *Educational research and educational change: The case of Sweden*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Keddie, N. (1976). Klassrumskunskap. I S. Lundberg, S. Selander & U. Öhlund (Red.), *Jämlikhetsmyt och klassherravälde: en antologi om skola och utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen*. (1. uppl.) Lund: Cavefors.
- Kulik, C-L. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. (RBDM 9204) Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the gifted and Talented.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar: The school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.
- Oakes, J., Gamoran, A. & Page, R. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and earnings. I P. Jackson (Red.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: how schools structure inequality*. (2nd ed.) New Haven, Conn: Yale University Press.
- Phoenix, A. (2004). Neoliberalism and masculinity. Racialization and the contradictions of schooling for 11- to 14-year-olds. *Youth and Society*, 36(2), 227-246.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö Högskola.
- Sharp, R. & Green, A. (1975). *Education and social control: a study in progressive primary education*. London: Routledge.
- Skolinspektionen (2010). *Kvalitetsgranskning Rapport 2010:14. Rätten till kunskap: En granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/skolors-kompensatoriska/kvalgr-komp-slutrappport.pdf>. Hämtad 2014-03-04.
- Skolinspektionen, (2013). *Kunskapsöversikt särskilt stöd i form av enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*. <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sarskilt-stod/kunskapsoversikt-sarskilt-stod.pdf>. Hämtad 2014-04-02.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola*. Kunskapsöversikt om betydelser av olika faktorer. Sammanfattande analys. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). <http://salsa.artisan.se/>. Hämtad 2014-03-04.

- Skott, P (2009). *Läroplan i rörelse. Det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik*. Acta Universitatis Upsalisensis, Uppsala Studies in Education No 122.
- Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293–336.
- Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 6(3), 471–499.
- Wallby, K., Carlsson, S. & Nyström, P. (2001) *Elevergrupperingar - en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Walkerdine, V. (1998). Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education. I J. Henriques (Red.), *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity*. (New ed.) London: Routledge.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

# Kapitel 4

## Diskurser om prestationer, begåvning och arbete

*Ann-Sofie Holm & Elisabet Öhrn*

### Introduktion

Som nämns i bokens inledningskapitel har flickor som grupp sedan länge haft högre grundskolebetyg än pojkar (se Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008). Vad detta på sikt innebär för pojkar har återkommande tagits upp i media- och samhällsdebatten. Det har också uttryckts - vilket varit ännu tydligare i t ex brittisk debatt - en oro för att skolan feminiseras och blir en arena där pojkars utrymme generellt försvagas (t ex Francis & Skelton, 2005). Från forskningens sida är denna relation mellan skolbetyg och position i skolpraktiken också högst intressant, och då också utifrån paradoxen att flickor trots sina högre betyg oftast konstaterats vara mindre framträdande i undervisningen än pojkar. Även om samtida forskning visar mer av variation i det här avseendet än vad som var fallet för tjugo år sedan, drar fortfarande flertalet studier slutsatsen att pojkar dominerar talutrymmet och verksamheten (se Lahelma & Öhrn, 2011).

Debatten om kön och prestationer relaterar till en vidare diskurs om individualisering och konkurrens där flickors skolframgångar står som symbol för allas möjligheter till framgång och, som Ringrose (2007, s 484) skriver ”girls and feminine subjects, because of their flexibility, adaptability and hard work in spheres of education and work are the prototypes for this success”. Ringrose påpekar att dessa framställningar är motsägelsefulla och inte kan förstås som en femininisering, utan som en mer generell formel för framgång. Som sådan implicerar den också frågor och kritik om varför pojkar inte motsvarar kraven (med åtföljande risk att de skuldbeläggs). En vanlig förklaring hänvisar till skillnader i samtida könskonstruktioner som påverkar attraktionen i att ägna sig åt skolarbete; högt värderade femininiteter framstår som förenliga med skolarbete och pluggande på ett sätt som inte gäller

dominerande maskuliniteter (t ex Epstein, 1998; Francis, 2009; Jackson, 2010). Det finns ingen generell motsättning mellan dessa maskuliniteter och goda skolprestationer. Vad som framstår som problematiskt är själva *ansträngningen*, det vill säga pluggandet, för att prestera väl och få höga betyg (t ex Holm, 2008a). I det avseendet konflikterar dominerande maskuliniteter med neoliberal diskurser om det individuella ansvaret för prestationer. För enskilda blir detta ett dilemma där forskningen vanligen visar att kraven på en maskulinitet som ger position och acceptans i kamratgruppen väger tyngst, men pojkar också utvecklar strategier för att samtidigt förhålla sig till skol- och kamratkrav (se Asp-Onsjö, kapitel 5; Phoenix, 2004a).

Elever behöver generellt balansera prestationer i förhållande till kamratgruppen, det gäller att i sammanhanget varken vara för bra eller för dålig (Phoenix, 2004b). Det varierar dock mellan könen var balanspunkten finns; bland pojkarna är avståndet till studierna ofta större. Äldre studier analyserade ofta detta som uttryck för en köns-/klassmässig motsättning, där arbetarpojkar som kollektiv tog avstånd från skolan som en femininiserad medelklassinstitution (t ex Kryger, 1990). Senare studier talar om ett mer spritt motstånd bland pojkar, tydligt också bland andra än arbetarpojkar, som ett sätt att hantera oron för akademiskt misslyckande (Arnot, 2004; Jackson, 2002). Detta visar sig i forskningen vara mindre vanligt bland flickor. Att flickor presterar väl och *arbetar* för att göra det är mera accepterat och också förväntat. I synnerhet för mellanskiktsflickor beskrivs det löpa parallellt med andra krav på att vara 'lyckad'. Här finns inte motsättningen mellan en värderad könad identitet och prestationer som för pojkar utan snarast förväntningar på att 'vara allt' (Walkerline, Lucey & Melody, 2001, s 164). De ökande kraven gäller till en del båda könen - det finns generella krav på ungas positionering såväl socialt som akademiskt (Holm, 2008a) – men samtida forskning pekar i det här avseendet särskilt på de växande kraven på unga kvinnor (t ex Rich & Evans, 2009).

Bilden ovan är välkänd i forskningen, men det är också en bild som väcker frågor. Må så vara att flickor förväntas anstränga sig för att lyckas och att hårt arbete inte står i motsättning till värderade femininiteter på det sätt som gäller värderade maskuliniteter. Men vad innebär dessa normer för gruppernas positionering relativt varandra i skolan? Forskning om pojkars avståndstagande och tillbakalutade hållning till studier aktualiserar t ex betydelsen av begåvning, av att lyckas akademiskt utan att anstränga sig. En elev kan prestera väl mätt med betyg utan att anses verkligt intresserad eller

begåvad (Öhrn, 1990) och omvänt, uppfattas som begåvad utan att ha höga betyg. Betygsnivå och akademisk positionering i gruppen löper inte självklart parallellt. I samtida forskning och debatt diskuteras detta vanligen som ett problem relaterat till pojkar och maskuliniteter, men begåvningsdiskursen omfattar också flickor och det finns anledning att ägna mer uppmärksamhet åt hur prestationer, hårt arbete och begåvning relateras till båda könen (jfr Nyström, 2012). Det kommer vi att göra i det här kapitlet. Vi analyserar hur lärare och elever i klassrummet och i intervjuer förhåller sig till kön i relation till prestationer, begåvning och skolarbete. Som påpekas i bokens inledningskapitel tenderar dagens forskning att oftare analysera normeringen av kön utifrån relationer inom kamratgrupper, jämfört med äldre studier som mer fokuserade undervisningens innehåll och lärares samspel med elever (se även Öhrn, 2002). Här försöker vi relatera till båda.

## Något om klasserna

Analysen i det här kapitlet refererar framför allt till fältarbete från tre av studiens skolor, Bruksskolan, Norra Stadsskolan och Västerskolan. I likhet med boken som helhet, har vi också använt studiens övriga material för att förankra och fördjupa analysen.

De studerade skolorna är belägna i olika typer av områden; Bruksskolan i ett litet samhälle, Norra Stadsskolan i en storstad och Västerskolan i utkanten av en större stad (se kapitel 1). De båda förstnämnda skolorna har jämförelsevis få elever med utländsk bakgrund, medan Västerskolan kan karaktäriseras som en 'mångkulturell' skola där drygt hälften av eleverna har utländsk bakgrund. Den klass som studerats i Bruksskolan bestod av 12 flickor och 9 pojkar, hade en relativt jämn fördelning av barn från arbetar- och mellanskiktsfamiljer och ett betygsmedelvärde som låg under det nationella. Eleverna i klassen från Norra Stadsskolan (15 flickor och 13 pojkar) kom huvudsakligen från välutbildat mellanskikt och hade ett betygsmedelvärde som låg över det nationella. Västerskolans klass bestod av 11 flickor och 13 pojkar, varav hälften (de med svensk bakgrund) från mellanskikt och hälften från lågutbildade familjer med utländsk bakgrund. Betygsmässigt hamnade klassens flickor över riksgenomsnittet och klassens pojkar under.

Trots att klasserna i flera avseenden skilde sig åt, fanns det likheter i hur man talade om och förhöll sig till studieprestationer som relaterade till begåvning respektive hårt arbete. Det är dessa vi fokuserar i kapitlet.



## Resultat

Resultaten presenteras i två breda teman. Det första temat fokuserar elevernas syn på skolarbetet generellt respektive betydelsen av hårt arbete i förhållande till begåvning (det senare benämns av eleverna oftast som att vara ”smart” eller en ”naturtalang”). Det andra temat avser lärares syn på detta och deras respons på olika elevgrupper i undervisningssituationen.

### Elever om skolprestationer och kön

*Idealet: en avspänd hållning till prestationer*

Tidigare forskning pekar på att ideal om en s k ansträngningsfri prestation med en avspänd attityd till skolarbetet företrädesvis förknippas med pojkar (t ex Jackson & Dempster, 2009). En sådan hållning förefaller också överlag mer uppskattad av elever än den mer allvarliga inställning till studierna som tillskrivs flickor (Holm, 2008a). Detta visar sig även i intervjuerna med elever och lärare i vår studie. Flickor beskrivs ”bry sig mer” och att vara ”mer seriösa” medan pojkarna beskrivs som mer ”avslappnade”, ”ta det som det kommer” och ha en mer tillbakalutad hållning till skolarbetet:

Alice: Jag tycker ju att det känns som att tjejerna tar det mer seriöst.

Vilma: Ja, det tror jag. Alltså typ pluggar mer och får bättre resultat. (...)

Det är väldigt många killar som inte bryr sig om skolan i våran klass.

Faktiskt!

Alice: Dom är okoncentrerade... sitter med mobilerna.

Vilma: Eller bryr sig inte bara. (Intervju, Norra Stadsskolan)

Jerry: Tjejerna är väl mer seriösa. Mer så tror jag typ. Så ser jag på det.

Victor: Killarna är väl mer avslappnade så.

John: Ja, det känns som att vi killar kan typ slappna av mer och bara

’Ja det ska vara inlämnat i morn’, men typ tjejerna bara: [utropar med tillgjord pipig röst]: ’Oh, my God!’ (Intervju, Bruksskolan)

Benjamin: Jag tror nog ändå att tjejer lägger ner mer tid på att jobba hemma.

Anders: Och är lite mer så här betygsfixerade.

Benjamin: När vi [killarna i intervjugruppen] känner att vi får ett B och det är bra, så kan dom [tjejerna] tycka att det är jättedåligt och kanske velat ha A istället. (Intervju, Västerskolan)

Samtidigt som pojkarna i de klasser vi studerat vanligen, både av sig själva och av flickor, beskrivs lägga mindre tid och energi på skolarbetet, ger de inte uttryck för något starkt allmänt avståndstagande till skolarbetet. De närmast

aggressiva anti-skol attityder som ofta tillskrivs pojkar i bl a brittisk forskning (t ex Francis, 2009; Phoenix, 2004a) är alltså inte framträdande i vår studie, vare sig i de tre klasser som fokuseras i det här kapitlet eller i materialet som helhet (se dock Gustafsson, kapitel 3). Pojkarna ses sällan frondera mot skolan under observationerna. Det är snarare så att de beskriver det relativa värdet av att studera i förhållande till annat i livet, i synnerhet då fritidsaktiviteter och vänskap:

Intervjuare: Läger ni ner mycket tid på skolan...på läxor?  
Anders: Njae. Alldeles för lite, egentligen mot vad man skulle kunna göra. Jag är väl för lat och så tränar jag ganska mycket också, typ fyra gånger i veckan (Intervju, Västerskolan)

John: Alltså det är väl klart att jag tycker att det är jätteviktigt att jag får bra betyg så att jag kan få fler valmöjligheter när jag ska söka in och så, men det är inte så att jag skulle typ skita i träningar för att försöka göra det ännu bättre på något [skol]arbete eller så, utan då gör jag det jag kan och sen så försöker jag få så mycket fritid som möjligt.  
Jerry: Alltså jag tar det [skolan] inte på blodigt allvar, men det är viktigt. (Intervju, Bruksskolan)

Intervjuare: Är det viktigt med betyg och att lyckas bra?  
Erik: Nej. Jo, det är klart det är, men jag tycker inte att man behöver anstränga sig *för* mycket. Skolan är inte det första. Kompisar går före tycker jag... det är klart att man ska klara proven och så, men jag tycker inte att man behöver överanstränga sig. Jag vill väl ta den lite lättare vägen... när det gäller skolan och mitt liv. (Intervju, Norra Stadsskolan)

Pojkarna framställer ofta sitt eget engagemang i fritidsintressen som både mer omfattande och seriöst jämfört med flickornas (jfr Holm, 2008a). En vanlig uppfattning bland pojkarna tycks vara att flickor inte har särskilt många aktiviteter vid sidan om skolan. ”Det är klart att har man inte så mycket att göra så kan man ju typ sätta sig med svenskan” säger David (Västerskolan) lite raljerande och beskriver hur han själv har intressen (dataspel) som han kan ägna sig åt hela tiden. Att pojkar beskriver sina studier i förhållande till värdefulla sociala aktiviteter och relationer innebär inte att betydelsen av utbildning och skolprestationer förnekas, men att de jämförs med livet som helhet och vad som är viktigt i detta. Hållningen till studierna framstår därmed som mer nyanserad jämfört med de uttryckliga förnekanden som ofta rapporterats i tidigare forskning (t ex Warrington & Younger, 2002). Några pojkar påpekar också explicit att det visserligen inte ger status att satsa på

betygen, men det gör inte heller avståndstagandet. Som Abdulla i Västerskolan säger: ”Det ger ingen status heller att man typ skolkar och har dåliga betyg.”

Att pojkar ägnar mycket tid åt skolarbete beskrivs överlag som rätt ovanligt. Det finns ett tydligt mönster av att flickor generellt uppfattas studera mer – och *förväntas* studera mer – än pojkar. Det finns förstås också variationer. Enstaka pojkar beskriver sig som uttalat studieorienterade. Till exempel säger Villy som intervjuas tillsammans med Erik ovan, att han inte alls håller med kamraten om att kompisarna är det viktigaste: ”Jag är helt tvärtom. Jag tycker att skolan går före, så jag pluggar ganska mycket hemma.” På motsvarande sätt finns det flickor som avviker från bilden av flickors seriösa inställning till skolan. Amanda på Västerskolan menar exempelvis att hon inte har särskilt högt satta mål utan tycker det är ”helt okej” med godkänt i betyg: ”Så länge jag har E är det bra”. Även Jacinta beskriver att hon (till skillnad mot sina båda ambitiösa intervjukamrater) inte är ansträngd för skolresultaten:

Jacinta: Jag är en sån där som inte riktigt bryr mig.

Rosita: Nej, du bryr dig, du är bara lat!

Jacinta: Men kolla här... jag gör aldrig läxor, jag gör ingenting... jag satsar på allting [när jag är i skolan], så får jag bra ändå. Det är det som är grejen.

(...) På min fritid... jag äter, jag tränar och spelar FIFA och är inne på datorn. Det är allt jag gör. Jag gör inget annat. (Intervju, Norra Stadsskolan)

Vad som kan tyckas vara ett tydligt könsmönster kompliceras också av diskrepansen mellan vad intervjuer och klassrumsobservationer visar; även om flickor sägs vara mer angelägna om att prestera väl, tyder inte observationerna på att pojkar generellt är mindre intresserade av sina resultat. Det finns gott om fältanteckningar som visar pojkar som diskuterar betyg eller kommande prov, vilket exemplifieras i de följande utdragen från två olika raster:

Jag (Ann-Sofie) sitter i matsalen strax intill bordet där sju av klassens pojkar sitter och äter. De är djupt inbegripna i ett samtal om det kommande nationella provet i fysik. De verkar lite stressade inför detta och spekulerar kring vilken typ av frågor som kan tänkas komma. Ali som verkar ha koll bläddrar i sin kalender och utbrister att ”Det är bara tretton dagar kvar!” [tills provet]. Flera av pojkarna hajar till när de hör detta. (Fältanteckningar, Norra Stadsskolan)

Flera av klassens elever (och jag, Ann-Sofie) går i klunga upp till klassrummet. Pedram är jublande glad och berättar för alla att han precis fått höra av spanskläraren att han fått 31 av 38 på senaste provet. Till och med läraren verkar förvånad över det goda resultatet, säger Pedram. Flera

av de kompisar han har följ med (bl a Anders, Benjamin och Emelie) ser imponerade ut och börjar diskutera och jämföra med sina egna resultat på spanskprovet. (Fältanteckningar, Västerskolan)

Ytterligare exempel på att pojkar 'bryr sig' och är studieinriktade (trots den beskrivna avslappnade hållningen) är Joel i Bruksskolan som upprepade gånger under lektionerna reagerar starkt när kommande prov kommer på tal. I följande observationsutdrag visas hur stressad han blir över såväl provens omfattning som den, enligt honom, alltför korta förberedelsetiden:

I slutet på svensklektionen nämner någon det kommande provet i samhällskunskap och Joel hoppar till i sin bänk och utropar "Jag får panik! Vi har ju knappast hunnit gå igenom hälften av det än!" Kompisen Victor försöker lugna ner Joel och säger att provet troligen bara kommer att handla om sådant de gått igenom. "Ja, men det är ju typ 40 sidor!" säger Joel. (Fältanteckningar, Bruksskolan)

Under den efterföljande SO-lektionen fortsätter Joel att beklaga sig över det kommande provet. Han upprepar att han "får panik" eftersom de ännu inte hunnit gå igenom allt som ska ingå i provet. Läraren säger att hon ska kolla klassens provschema och undersöka om det går att skjuta fram provet en vecka, så det blir några extra dagar att plugga på. Till Joels synbara belåtenhet lyckas detta. Även i intervjuerna finns det elever som ger uttryck för att pojkar är mer intresserade av att prestera väl än de vill medge.

Mirja: Nästan alla tjejerna bryr sig om betyg och så.  
Emelie: Några killar också, men inte alla. Eller alltså, jag tror att egentligen så kanske bryr dom sig egentligen, men dom typ... skyddsmekanism eller så. Att om dom nu inte får så höga betyg så vill dom inte visa att dom försökt så mycket. (Intervju, Västerskolan)

Som flickorna antyder ovan kan pojkars framställda ointresse fungera som ett skydd ifall de skulle misslyckas, d v s vad som teoretiskt rubriceras 'self-worth protection strategy' (Jackson, 2002). Samtidigt skall sägas att idealet med måttliga studier inte bara gäller pojkar. Vad vi ser är snarast ett allmänt ideal, här som i studiens övriga skolor, av att *ingen* skall studera mycket. Det innebär att inte bara pojkar, utan också flickor, kritiseras för att ägna sig för mycket åt skolarbetet och därmed verka angelägna om att prestera väl. Trots att flickor i högre utsträckning förväntas satsa på studierna och ägna tid åt skolarbetet, värderas det inte självklart positivt när de gör det. Samtidigt som det finns en tydlig diskurs i studiens skolor om att alla kan lyckas bara de anstränger sig (se

speciellt Asp-Onsjö & Holm, kapitel 2), möts ett tydligt intresse för provresultat, betyg och läxläsning generellt med viss irritation:

John: Det är väl viktigt för alla så, alla bryr sig väl om sina betyg, men det finns vissa som alltså typ skulle offra sitt liv för det där alltså ... (Härmar med gnällig röst:) 'Får man betyg på det här?' 'När rättar ni det här så att vi får reda på betyget?' Alltså dom ställer typ frågor om... hela tiden om hur dom ligger till... och fjäskar lite kanske. (Intervju, Bruksskolan)

Generellt tycks vad som uppfattas som fjäsk eller skryt i samband med goda studieresultat vara det som skapar mest negativa reaktioner bland eleverna. Den med betyg mätt högst presterande flickan i Bruksklassen, Jelena, är medveten om att kamraterna retar sig på hennes framgångar och i intervjun beskriver hon den Jantelag som finns i klassen, d v s att man ska inte tro att man är något. Alice, som deltar i samma intervju säger att det är konstigt att goda resultat uppfattas så negativt: "För tänk om man är lite sämre i skolan, folk bryr sig ju inte om det, men sen när man är bra i skolan, då är det ju nåt bra, men då blir det skitsnack kring det! Det är ju helt bak och vänt om man säger så".

#### *Pluggisar och smarta naturtalanger*

En viktig aspekt av en till synes avspänd attityd till skolarbetet är att den i kombination med goda resultat stärker intrycket av att vara, som eleverna i studien exempelvis säger, "naturtalang" eller "smart". Vilken benämning som används varierar mellan studiens klasser, men själva innebörden i resonemanget tycks vara densamma; att kunna prestera väl utan att plugga. I den meningen återopas i nedanstående observation i Västerskoleklassen "naturbegåvningen":

När samtliga elever satt sig i klassrummet säger läraren Paul att de kan köra igång och arbeta. De får använda resten av tiden till att förbereda och plugga inför fredagen då inlämningsuppgiften [en slags hemtenta] ska vara klar. (...) Simon, Anders och Ivan som sitter tillsammans börjar starta upp sina datorer. "Simon, har du börjat skriva på uppgiften än?" frågar Ivan. "Nej, vad tror du? Det gör jag inte förrän på torsdag eller nåt", svarar Simon nonchalant. [Tidigare på lektionen har han dock ganska ingående diskuterat hemuppgiften med läraren innan de båda andra pojkarna kom]. (...) En del av eleverna har prov nästa lektion och ägnar sig åt att plugga inför det. Dilza, Pedram och Abdulla förhör varandra inför kemiprovet: Koppar, kvicksilver ... vilka är de kemiska beteckningarna? Jag frågar om de har pluggat hela helgen. "Nej, jag är naturbegåvning" säger Pedram. (Fältanteckningar, Västerskolan)

Utdraget indikerar att varken Simon eller Pedram vill kännas vid att de lägger tid på studierna hemma. Det är ett agerande som också är bekant för lärare. Klassföreståndaren Eva-Britt säger t ex att Simon kan ”strula och prata lektion efter lektion” men ändå komma in med ett väldigt bra arbete och hon antar därför att han gör en hel del hemma: ”Han vill inte bli sedd som plugghästen, men de [klasskompisarna] vet ju att han har bra betyg”. Det åtråvärda i att prestera väl utan att behöva arbeta för det påtalas i flera intervjuer:

Malin: Sen är det ju lite så här också typ att det är coolt att inte ha gjort läxan... utan man säger ’Jag har inte gjort läxan’, men ändå har man suttit och tränat hela dan, så får man bra va... ’Ah, jag gjorde inte läxan, men fick MVG typ’. (...) Typ så här... låtsas att man inte bryr sig nånting om läxor, fast man ändå har jättebra betyg på allt.

Sofi: Och så ska man vara såhär lite smart, för man bara ’Skit samma’.  
(Intervju, Norra Stadsskolan)

Att kunna prestera väl utan att ha pluggat kopplas i den här studien, liksom i andra, framför allt till pojkar. Som Nyström (2012) framhåller, kan detta anses spegla en begåvningskultur, snarare än en anti-skol kultur; det är ett uttryck för begåvnings överhöghet. Bland de unga i vår studie formuleras också skillnaden mellan plugg och talang genom en åtskillnad mellan vad som presenteras som skolkunskap och verklig kunskap. *Skolkunskap* beskrivs vara sådant som bedöms på prov, avspeglas i höga betyg och förvärvas genom plugg och hårt arbete. Det är en typ av kunskap som eleverna anser vara flyktig eller som Joel (Bruksskolan) uttrycker det: ”Betygen säger väl egentligen vad man *har* kunnat, för man glömmer ju av det typ efter två dagar”. Dessa kunskaper framställs som knutna till skolinstitutionen och med begränsat värde utanför denna, både nu och i framtiden.

Ali: Typ få bra betyg, det är ju att ... man kan ju bara plugga till prov eller nånting. Får man bra på provet får man bra betyg kanske, fast man lär sig ändå inget, man glömmer allting. Man slösar bara bort tid och sånt. Jag ser ju många som pluggar också ... de pluggar bara, de lär sig ingenting, de glömmer allting.

Intervjuare: Kan man alltså ha höga betyg utan att egentligen kunna så mycket? Och tvärtom ha låga betyg fast man kan mycket?

Ralf: Ja, det tror jag. Det är ju så... alltså vissa ämnen, typ religion då till exempel ...då är det jättemånga som bara pluggar in det liksom, precis det man ska kunna. Sen får man ju bra på provet, men man behöver inte kunna något om religion liksom. Man behöver bara kunna precis det man ska

kunna. Och sen glömmer man av det direkt efter. (Intervju, Norra Stadsskolan)

I elevernas tal om det som kallas skolkunskap impliceras också att alla kan bemästra den om de bara anstränger sig tillräckligt. Det är många som menar att i princip vem som helst kan klara det högsta betyget ”Om man kämpar”, ”Om man har en vilja”, ”Om man vill det så kan man”. Detta uttrycks inte minst på Bruksskolan, där lärarna ofta presenterar målkriterierna på sätt som får det att framstå som att eleverna närmast kan ’välja’ vilket betyg de vill ha (se Asp-Onsjö & Holm, 2014; se även kapitel 2 och 3). Det innebär dock inte att eleverna på Bruksskolan är mer positiva än andra till prestationer som följer på hårt pluggande. Liksom i andra klasser framhålls skolkunskapens brister.

Den andra typen av kunskap, *verkelig kunskap*, knyts i elevernas tal ihop med en medfödd förmåga, det som ovan beskrivits i termer av naturbegåvning och att vara smart. Det här är en koppling som visar sig i studiens skolor generellt (se även Gustafsson & Öhrn, 2012). Verkelig kunskap förknippas ofta med en förmåga att lära sig skolans innehåll snabbt, utan plugg. Så här förklarar en pojke från Norra Stadsskolan innebörden av ”naturtalanger”, som svar på en fråga vad han och andra menade när de inför intervjun presenterade sig som sådana:

Intervjuare: Hur är man om man är en naturtalang då?  
 Ante: Man har det i blodet, liksom. Då behöver man inte plugga liksom.  
 Jon: Man är bra utan att ... liksom försöka.  
 Intervjuare: Är det bättre att vara naturtalang än att vara en som [pluggar]  
 Ante: Alltså i långa loppet så är det ... alltså *intelligens* är ju... alltså man kan ha jättehöga betyg utan att vara intelligent, egentligen. För intelligens är ju inte hur mycket man pluggar, utan det är liksom så här ’Ah, du har höga betyg’, det beror egentligen bara på att dom [intelligenta] personerna är latare. Oftast. Sen så är det svårare för vissa att lära sig, men *alla* kan ju uppnå MVG i typ allt *egentligen*, om de bara anstränger sig. Och liksom naturbegåvning, då typ *har* man det bara. (Intervju, Norra Stadsskolan)

Ante säger att alla kan uppnå högsta betyg bara de lägger manken till. Att vara en naturtalang, smart eller intelligent är däremot en sällsynt gåva, som visar sig i att man inte behöver arbeta för prestationen. I intervjun beskriver Ante stolt sig själv som en naturtalang i samhällskunskap och att han får väldigt bra resultat ”utan att anstränga mig jättemycket faktiskt”.

En annan aspekt av naturtalangen är att den inte självklart visar sig i höga betyg. David (Västerskolan) hänvisar till Bill Gates och säger ”Han fick underkänt i en massa ämnen, se vart han kom”. Med åtskillnaden mellan talang och studieresultat kan också de som inte presterar toppresultat hävda att de faktiskt ”har lätt att lära sig” trots att betygen inte visar det:

Ralf: Jag pluggar nästan ingenting. Jag kan det mesta såhär från början... i de flesta ämnena. Jag lär mig ganska lätt på lektionerna... så på genomgångar. (Intervju, Norra Stadsskolan)

En central dimension i distinktionen mellan olika slags kunskap är att skolkunskapen anges ha begränsad betydelse utanför skolan, i den sagda verkligheten. Ofta avses att kunskapen inte är användbar i framtida arbetsliv eller studier. Några av pojkarna på Skogsskolan, beskriver exempelvis kunskaperna som förmedlas i skolan som tämligen ”meningslösa” och att de egentligen inte ger den ”allmänbildning” som behövs i arbetet efter skolan (se även Gustafsson, kapitel 3 och Holm, kapitel 7). Denna nedvärderade kunskap könsas därtill genom att den knyts till flickornas plugg, och kontrasteras mot verklig kunskap, som här i ett samtal från Skogsskolan (se Gustafsson & Öhrn, 2012):

Ville berättar historien om Josefine och att hon skulle bjuda en massa kompisar. De hade kommit att prata med Pelle om vilka man kunde bjuda på kalaset. Pelle hade en kontaktlista på telefonen och det blev aktuellt att plocka några namn ifrån listan. Samtidigt hade det pågått ett samtal i rummet om Kadaffi i Libyen och Josefine uppfattar att Kadaffi står på Pelles kontaktlista. När de då skall välja ut några namn från listan så undrar Josefine ”vem är Kaddafi” och om han skulle kunna gå på festen? Detta visar enligt killarna att Josefine och [hennes kompis] Magdalena inte har någon allmänbildning utan bara skolkunskaper som dom har pluggat sig till. Ville och Pelle skrattar åt händelsen. (Fältanteckningar, Skogsskolan).

Framställningen av skolkunskapen som av lite värde utanför institutionen kan, som i utdraget ovan, bidra till att positionera pojkarna som begåvade trots att de har lägre betyg än klassens flickor. Det kan också berättiga att de inte pluggar; det verkar rimligt att inte ägna tid åt att lära sig ett innehåll som har begränsat värde i det omgivande samhället (jfr Arnot, 2004).

Givet den höga status det ger att vara smart blir det viktigt att försäkra sig om att vad som verkar vara talang hos klasskamraterna verkligen är det och att de inte presterar bra för att de pluggar. Nyström (2012) visar i sin avhandling hur högpresterande pojkar som hyllade talang och talade nedsättande om



kunskap baserad på hårt arbete, kontrollerade hur mycket tid var och en av dem hade spenderat på att studera till proven. Att vara en pluggis sågs som en möjlig indikator på bristande talang. Nyström fann att pojkarna i studien var mycket angelägna om att prestera, men det skulle ske utan synlig ansträngning eller plugg. På så sätt flätas ansträngningsfri prestation och naturtalang samman. I vårt material finns t o m enstaka röster som talar om pluggandet som fusk. Några pojkar säger t ex med hänvisning till ett par flickor i klassen att "Dom som pluggar fem timmar om dan fuskar" (Ville, Skogsskolan).

Studiens pojkar tenderar i högre utsträckning än flickor att beskriva sig själva som smarta naturtalanger, medan flickor tenderar att nedvärdera de egna prestationerna utifrån att de krävt arbete. Ett exempel är Rosita, en högpresterande flicka i Norra Stadsskolan, som närmast talar om sitt hårda arbete som ett tecken på att hon inte är smart:

Rosita: Jag pluggar ganska mycket. Jag tycker inte att jag är smart, utan jag tycker bara att jag pluggar in saker, så jag känner mig aldrig smart. (Intervju, Norra Stadsskolan)

Klasskamraten Lollo hänvisar på liknande sätt sina höga betyg till hårt arbete och tillägger att hon egentligen borde plugga ännu hårdare. En av flickorna i Västerskoleklassen ifrågasätter de kunskaper hon får genom pluggande på andra grunder:

Laleh: Betyg kan ju vara väldigt bra, men samtidigt också vara dåligt. Man strävar ju efter höga betyg, men ... man glömmer kanske bort att *lära sig*. Det tänker jag på ibland, alltså 'vad gör jag?' (Intervju, Västerskolan)

Även om de ovan citerade flickorna har höga betyg uttrycker de ingen riktig stolthet över prestationerna, utan ursäktar dem snarast för att bygga på hårt arbete. Det förs även bland pojkarna resonemang där flickornas goda prestationer kopplas till mängden pluggande och att flickor, sina höga betyg till trots, egentligen inte *kan* så mycket mer än pojkarna som pluggar betydligt mindre:

Simon: Tjejerna läser jättemycket läxor även om de säger att de inte gör det. (...) Dom pluggar hur mycket som helst, men ändå kan dom inte så mycket mer [än killar]... dom har ändå inte så mycket bättre betyg. Vissa kanske har tio poäng mer än oss... eller tjugo, så det är inte så jättestor skillnad ändå för att lägga ner så mycket tid (Intervju, Västerskolan)

En del pojkar talar också om de betygsmässigt bäst presterande flickorna på sätt som beskriver deras framgång som oförtjänt:

Ante: Lollo and Kristina har nästan MVG i alla ämnen... eller dom har typ över trehundra [poäng] åtminstone. Vilket är jättehögt!

Danny: Oförtjänat! Dom är inte bra i matte, i alla fall inte Lollo ... hon kanske är ett VG-barn.

Ante: Hon får bra på proven [vänder sig mot intervjuaren och förklarar:], men Danny är mer naturtalang i matte... det är det han försöker säga.

(Intervju, Norra Stadsskolan)

Trots att Lollo och Kristina genomgående har högre meritvärden än både Ante och Danny erkänns de inte besitta verklig kunskap. Lollo, som har MVG i matematik och totalt sett ligger 50 meritpoäng högre än de båda pojkarna beskrivs i termer av att vara ett "VG-barn" som "får bra på proven", medan Danny däremot, även han med MVG i matematik, definieras som en "naturtalang i matte".

## Lärare om skolprestationer och kön

Lärarna fick i intervjuerna frågor om de uppfattade sig ha olika förväntningar och bemötande gentemot flickor och pojkar i klasserna. Flera av dem sade att så nog var fallet, även om det skedde "omedvetet" (Anette, Bruksskolan) eller "fast man inte vill det" (Eva-Britt, Västerskolan). En av lärarna på Norra Stadsskolan avvisade dock frågan:

Intervjuare: Tror du att man som lärare har olika förväntningar på flickor och pojkar?

Mona: Nej, vet du att jag tycker att det är lite gammaldags [skratt]... Det här har ju debatterats så länge jag kan minnas då va, sen har man kanske olater för sig, eller det vet jag inte, men... Utan det är ju mer att man har olika förväntningar på individen som sådan. (Intervju, lärare, Norra Stadsskolan)

Monas hållning att kön inte spelar roll i skolpraktiken är, enligt tidigare studier (t ex Hedlin, 2005), ganska vanlig bland lärare. Trots sitt uttalande fortsätter hon strax att tala om sina elever på ett tämligen könat sätt, som när hon berättar om hur två av eleverna, Ali and Jacinta, båda tidigare haft sjunkande resultat, men nu förbättrat dessa:

Mona: Ali gick igenom en tonårsrevolt förra terminen ... egentligen en *jätteduktig* kille. Och Jacinta gjorde också en djupdykning och ville liksom vara i det tuffa gardet. Så det gick så [gör en nedåtgående gest med handen] i åttan. Men *hon* har ju skärpt till sig, så det är jätteroligt. Och hon är ju

*jättesöt* och gullig den här tjejen, *jättefin* alltså. Så det är väl mer individuellt att man har förväntningar, inte mellan flickor och pojkar utan...(Intervju, lärare, Norra Stadsskolan)

Medan Alis förbättrade resultat i skolan kopplas till hans duktighet, relateras Jacintas förbättring inte till liknande kapacitet, utan försvinner i talet om hennes utseende och trevlighet. Liknande mönster framträder när Mona talar om två andra elever, som enligt henne, ibland beter sig lite märkligt, men ändå med tiden blivit etablerade i klassen. När hon talar om pojken är det i termer av att han är ”skärpt” och ”vansinnigt duktig i matte”, medan flickan beskrivs som ”så fin” och ”som en liten dam”.

Det könade resonemanget om talang gentemot hårt arbete, som ovan diskuterades i samband med elevintervjuerna, hördes också bland en del av de intervjuade lärarna. Trots att pojkar generellt presterade sämre än flickorna i samtliga klasser vi besökte, var det ändå företrädesvis pojkar som lärare talade om som begåvade. Så sker t ex i följande citat där pojkar lyfts fram som de ”duktiga” (oavsett de presterar eller inte), medan flickorna beskrivs som ”ambitiösa”:

Gun: För jag har ju en del duktiga killar i klassen och sen har jag ju en del duktiga som inte gör ett dugg... och sen så har jag dom ambitiösa flickorna som du känner igen och har sett. (Intervju, lärare, Norra Stadsskolan)

Liknande exempel finns från studiens andra skolor. På Förortsskolan omtalar lärare pojkar som de generellt mer kompetenta. Klassens pojkar beskrivs i termer av att ”ha ambitioner” och ”större potential” än flickorna. Läraren Elsa säger också att pojkar i allmänhet har en mer ”varierad erfarenhetsbank” och fler intressen än flickor, vilket gör dem mer allmänbildade. Läraren Maria förklarar detta utifrån rådande könade strukturer i samhället:

Maria: Därför är det lättare för killar, dom knäcker fler koder vad gäller att se helheter. Vi tjejer blir frustrerade och frågar varför det är som det är? Vi har svårare att förstå mönster. Vi samlar på oss så mycket fakta för att förstå strukturer som är uppbyggda av män, underläge från början. Vi vill förstå först, killarna bara räknar på, dom skiter ofta att förstå på djupet, dom provar sig fram tills det funkar. Det finns en förförståelse för det som händer. Jag tror att det beror på att allt är skapat av män sen tidernas begynnelse. (Intervju, lärare, Förortsskolan)

Parallellt med denna förklaring av könsskillnader som orsakade av samhällsliga strukturer, beskriver läraren också könsskiljande kognitiva och personliga drag. De senare återkommer i annan forskning där lärare resonerar

kring elevernas skolprestationer. I Jones och Myhills (2004) studie hänvisade lärarna till flickors misslyckande i skolan till bristande förmåga och självförtroende, medan pojkar som misslyckades i stället ansågs ha potential att egentligen kunna prestera bättre, men inte alltid gjorde det på grund av uttråkning eller saknad motivation (jfr Warrington & Younger, 2000). Då pojkar uppnådde studieframgångar hänförde lärarna dessa ofta till genuint intresse, medan flickors goda resultat i stället kopplades till konformitet med skolans förväntningar, ansträngning och hårt arbete (t ex Walkerdine, 1990).

I Förortsklassen avspeglas de ovan nämnda positiva förväntningarna på pojkars potential också i att lärarna i större utsträckning vänder sig till dem under lektionerna. Att pojkar både tar och ges större utrymme än flickor i klassrummet är ett vanligt mönster i såväl denna som andra studier (se t ex Lahelma & Öhrn, 2011). Inte minst tycks mycket av lärares uppmärksamhet riktas mot korrigeringar av pojkars beteende. Under en lektion i Västerskolan visas exempelvis hur läraren byter elevplaceringarna i klassrummet för att lugna ner de, som hon säger, ”stökiga killarna”. Hon dirigerar eleverna att sätta sig varannan flicka och pojke i bänkarna. Lärarens uttalade förväntningar på flickorna att vara lugna och ansvarstagande gör att de används som ’stötdämpare’ i klassrummet, en strategi som även visats i andra studier (se t ex Forsberg, 2002; Odenbring, 2010; Paechter, 2006). Anette (Bruksskolan) säger i intervjun att hon nog omedvetet tillrättavisar eller skäller mer på killarna. Hon beskriver också hur hon exempelvis vid rättning av elevtexter använder olika strategier för att undvika att bedöma prestationer efter kön. Detta anser hon emellertid vara svårt eftersom könsskillnaderna ofta lyser igenom:

Anette: Ganska ofta försöker jag ta bort namn på elevernas texter ... så att jag inte rättar utifrån *vem* det är eller vilket kön det är eller så. Sen är det ganska oftast ganska lätt att se vilka det är som är skrivna av tjejer och killar. Faktiskt. Det är mycket mer konkret rakt på när killar skriver och inga krusiduller. ... Tjejer skriver enormt långa texter men dom får inte med det där allra viktigaste som pojkar ibland kan få ner på ett A4 liksom... och så har en tjej lämnat in tio, men det är liksom så omständligt ibland. (Intervju, lärare, Bruksskolan)

I uttalandet ovan framträder synen att flickors ambitiösa texter till trots är det ändå pojkarna som kan fånga kärnan när de skriver. Även i flertalet andra klasser vi studerat verkar lärare föredra avgränsade texter och fältanteckningarna ger exempel på att eleverna uppmanas att skriva kort och koncist utan utsvävningar (d v s den typ av texter som Anette ovan förknippar med

pojkar). Inför ett nationellt prov instruerar exempelvis läraren Åsa sina elever att ”Skriv inte för mycket på provet! Jag vet att vissa av er är ambitiösa och gärna skriver en massa, men detta försvårar bara för den som ska rätta” (Fältanteckningar, Norra Stadsskolan).

Exemplen ovan visar att höga ambitioner och vilja att prestera väl inte alltid uppskattas. En del lärare talar om att flickors ansträngningar ofta är *för* höga och att det vore bättre om de kunde inse sina begränsningar. Anette (Bruksskolan) säger t ex i intervjun att flickorna i hennes klass ställer ”extremt höga krav” på sig själva och att de överlag ”*kämpar* mycket mer än pojkarna”. Hon tillägger därefter: ”Fast jag tror att tjejernas mål och nå alla högsta MVG, där är inte grabbarna riktigt. Men det är kanske för att de inser sin förmåga.” En lärare på Utkantskolan uttrycker oro för att de redan högpresterande flickorna lägger ner allt för mycket tid på skolarbetet hemma: ”Det vet jag inte riktigt om det är nyttigt när man går i nian. Det blir lite för mycket på dem som egentligen inte behöver det”.

I linje med detta berättar en lärare under fältarbetet i Norra Stadsskolan att han uppfattar att det finns tydliga könskillnader i hur elever agerar inför prov. En del flickor är helt hysteriska, säger han och nämner särskilt hur en av flickorna i klassen jagar upp sig jättemycket. Hon är ”betygsfixerad” och gråter ofta när hon får tillbaka prov. ”Hon låser sig”, säger läraren och beskriver i skämtsamt ton hur flickan i fråga närmast brutit ihop vid ett tillfälle då hennes mattebok försvunnit strax innan ett prov.

Bilden av höga ambitioner och hårt arbete som problematiska och inte helt önskvärda märks ibland även i klassrumspraktiken. Som en av oss (Ann-Sofie) kommenterar i fältanteckningarna: ”Ibland upplever jag det som att flickorna nästan förlöjligas när de är ambitiösa” (Reflektion, Norra Stadsskolan). Här märks t ex en lärare (Kevin) som vid flera tillfällen noterades skämta med och om elever på ett ganska burdust sätt. Under en observerad lektion då klassen hade matteprov meddelade han plötsligt eleverna att det var betydligt kortare tid kvar än vad det egentligen var. Flera av flickorna berättade i intervjuerna efteråt att detta verkligen skräddade dem:

Lollo: Kevin har typ samma skämt varje matteprov, när det är typ tjugo minuter kvar säger han [härmar grov röst] ”Nu är det fem minuter kvar!”  
 Sissi: Och alla bara [vrålar] ”Vaaa???”  
 Lollo: Men han säger det varje gång, men ändå så blir jag lika rädd varje gång...såhär bara alltid [visar panikgrimas]. (Vi skrattar).  
 Anna: Samma här, jag blir jätterädd typ.  
 Sissi: Man blir jätterädd...får panik. (Intervju, Norra Stadsskolan)

Vid ett annat tillfälle var en av de ovan citerade flickorna, Lollo (tillika den som utifrån observationerna framstår som en av klassens mest pliktskyldiga), tio minuter försenad till dagens första lektion och blev då inte insläppt i klassrummet. Hon knackade på och det verkade vara uppenbart för alla i klassrummet att det var just Lollo, men läraren släppte inte in henne förrän efter en lång stund.

Kevin kommer gående i korridoren, låser upp klassrumsdörren och släpper in eleverna. Han inleder lektionen med en genomgång av dagens aktuella ämnesområde. (...) Det knackar på den stängda dörren, men Kevin bryr sig inte om det. Knackande blir något högre och fortsätter, länge och ihärdigt, men Kevin öppnar fortfarande inte dörren och släpper in den utanför. Han övergår i stället att instruera om morgondagens lektion. Alla i klassen hör att det är någon som står därute i korridoren, men ingen gör någon ansats att gå och öppna eftersom inte Kevin tar någon större notis. Rosita säger att det nog är Lollo som vill komma in. Kevin kommenterar att "Nu blir hon nog lite stressad därute". Knackandet tystnar efter en stund. Kevin fortsätter med sin genomgång ytterligare några minuter innan han försvinner ut i korridoren. Efter en stund kommer Lollo in i klassrummet och går och sätter sig och börjar räkna. (Fältanteckningar, Norra Stadsskolan)

Efteråt berättar Lollo i intervjun att hennes buss varit sen den aktuella morgonen. Hon blev egentligen inte förvånad över att hon var tvungen att vänta utanför klassrummet, eftersom det var ett vanligt straff vid försening, men väntan blev längre än hon förväntat sig:

Lollo: Kevin gillar att retas. Vi brukar ha så typ att när någon kommer för sent och knackar så brukar hela klassen få gissa vem det är som kommer. Fast han brukar ju ändå släppa in dom. Han brukar ju inte stå så länge och låta [någon vänta]. Jag trodde vi skulle ha prov eller nånting... att jag bara hade missat det. Jag fick ju panik.

Sissi: Men hörde du att vi var där inne? Om du typ lyssnade mot dörren?

Lollo: Jag hörde ju att Kevin pratade, men jag hörde inte vad han sa.

(Vänder sig mot intervjuaren och förklarar:) Kevin är så här på något sätt, han sätter på prov hur mycket stress man klarar av. Jag tror jag misslyckades! (skrattar). (Intervju Norra Stadsskolan).

Lärarens agerande kan tolkas som en förstärkning av diskursen om begåvning, då framförallt flickors ambitioner att göra bra ifrån sig närmast förlöjligas. Enligt eleverna är Kevin en omtyckt lärare som skämtar mycket under lektionerna. Samtidigt understödjer hans ofta 'grabbiga' jargong – med svordomar, mycket prat om sport och spel samt olika slags bestraffningar – en slags domi-

nerande maskulinitet (Smith, 2007). Att den här slags 'kamratliga' hållning hos lärare riskerar att reproducera könsstereotypier och sexism har diskuterats i en lång rad studier (t ex Abraham, 2008; Francis & Skelton, 2001; Holm, 2008b; Mac an Ghaill, 1994).

## Sammanfattande reflektion

Den samtida forskningen om kön och skolprestationer beskriver en i hög grad motsägelsefull skolpraktik, där bland annat konflikterande krav från dominerande ungdomsmaskuliniteter och neoliberala diskurser lyfts fram som central. Den här studien visar, i likhet med annan forskning (t ex Francis, 2009; Nyström, 2012), på förekomsten av dominerande maskuliniteter som distanserar sig från skolkrav och plugg. Pojkar förknippas med en avslappnad hållning till skolarbetet, medan flickor förväntas lägga ner mer tid på det, bry sig mer om skolan och vara mer seriösa i sin inställning. Men studien visar också att denna sagda skillnad är som tydligast i en diskursiv praktik. I klassrumspraktiken framträder könsskillnaderna mindre tydligt och tar sig mer varierande uttryck (jfr Aasebø, 2008). Det finns pojkar som är angelägna om att lyckas, och visar det i klassrummet, liksom det finns flickor som är mindre skolinriktade. Detta tycks dock inte försvaga den generella diskursen om flickor och pojkar som olika. De flickor och pojkar som avviker från de etablerade föreställningarna ses snarare som undantag än att de utmanar eller förändrar bilderna (se även Holm, 2008a; Larsson, 2001; Lundgren, 2000).

Studiens pojkar beskriver vanligen att de lägger mindre tid på skolarbetet än flickor, men de ger inte uttryck för någon stark anti-skol eller anti-plugg attityd. Snarare framträder hållningen bland pojkarna att skolarbetet måste ha sin begränsade plats och inte dominera vardagen. Det är en framställning som skiljer sig från det uttryckliga avståndstagande mot skolarbete som ofta visats i äldre forskning (t ex Trondman, 1999; Warrington & Younger, 2002; Willis, 1977) och lyfter snarast fram de positiva komplementen till skolarbetet i form av ett mångfacetterat socialt liv. Denna framställning visar att man inte är hänvisad att leva genom skolan; man är en människa med en rik tillvaro som rymmer både skola/arbete, fritid och vänner. I linje med flera andra samtida nordiska studier pekar detta mot tonårspojkars starkare betoning på sociala relationer och kommunikativa förmågor i vår tid jämfört med tidigare (Godø, 2013; Holm, 2008a).

Den ansträngningsfria prestationen har starka konnotationer till begåvning. Att arbeta hårt och plugga kontrasteras mot det eleverna i studien talar om som att vara ”smart”, ”naturtalang”, ”naturbegåvning” eller ”intelligent”. Det här kan tyckas stå i motsättning till den diskurs om allas möjligheter till framgång som också visar sig på skolorna (se även Asp-Onsjö & Holm, kapitel 2). Men själva tillgängligheten i denna allmänna möjlighet reducerar också dess värde; prestationen som följer på begåvning ses som mer värd än den som följer på plugg. Ett högt betyg tas inte självklart som intäkt för begåvning och man kan ses som begåvad utan att ha höga betyg. Naturtalangen, begåvningen, framstår som en sällsynt, medfödd gåva som inte hör samman med hårt arbete. Att plugga kan då snarast misstänkas vara försök att dölja brist på verklig talang (Nyström, 2012). Resonemanget är i linje med en vanlig diskurs om ’genuin’ begåvning som inte kräver studier för att utvecklas och som inte heller självklart visar sig i intresse för skolarbetet. Skolverket (2012) anger t o m denna syn på begåvning som en tänkbar förklaring till sjunkande resultat bland landets högpresterande elever. Skulle begåvning i stället ses som utvecklingsbart och något som går att påverka genom undervisning skulle det gynna elevers lärande, menar man.<sup>9</sup>

I Skolverkets nämnda rapport görs ingen koppling mellan begåvningsdiskurs och kön. En sådan framträder dock tydligt i denna studie och visar hur den hierarkiska uppdelningen i könsordningen reproduceras genom att begåvning/avspänd hållning knyts till manspersoner (jfr Connell & Messerschmidt, 2005). Avståndstagandet mot att plugga avser inte bara pojkar, det finns som ett vidare ideal, med konnotationer till både begåvning och ett fullt liv där studierna har sin (avgränsade) plats. Att plugga hårt ses således inte som uppskattat av någon elevgrupp och framställs inte heller som alltigenom positivt av lärare. Emellanåt hördes lärare tala om flickors strävanden som alltför höga och att det kunde vara värt för dem att sänka ambitionsnivån, och enstaka lärare raljerade också över flickors sagda ängslighet över läxor och provresultat. Detta kan höra samman med den i annan forskning och policy uttryckta oron för flickors och unga kvinnors välbefinnande då de rapporterar mer stress än andra (Nygren, 2012; Skolverket, 2009), och att högpresterande flickor mer än pojkar uppger att de känner ängslan och skolrelaterad oro (Rich & Evans, 2009; Socialstyrelsen, 2009). Uttrycken för

---

<sup>9</sup> Jfr Reuterberg och Svensson (2000) som betonar att ’begåvning’ (mätt med test) förändras genom miljöpåverkan.



detta i studiens klassrum blir ändå en del av distanseringen till plugg som stärker idealet av medfödd talang och begåvning.

Tidigare forskning anger begåvningskulturer som ett hinder för pojkars pluggande. Men att det värderas högre att nå goda studieresultat utan synbar ansträngning än med hårt arbete belastar också flickors prestationer. När dessa relateras till plugg görs inte den åtråvärda kopplingen till begåvning och en del högpresterande flickor i studien beskriver med hänvisning till detta sina resultat som mindre värda. Nedvärderingen uttrycks också genom att eleverna knyter plugg till en viss kunskap, skolkunskap, som anses ha begränsad räckvidd och betydelse jämfört med verklig kunskap som knyts till begåvning och antas vara den överordnade i ett längre och vidare perspektiv. Att pluggkunskaper förknippas med flickor förringar alltså deras generellt bättre betygsresultat och riskerar att snarast ses som tecken på lägre begåvning (jfr Lahelma 2004; se också Walkerdine, 1998). Vi påminns om Ringroses (2007, s 485) skrivning att "girls' performance of hard work, cooperation, and flexibility is still pathologized as feminine, in the minefield of gendered regulations and expectations that inform schooling."

Sammantaget står vi med en paradox. Under senare år har betoningen på mätbara resultat ökat i Sverige (se Asp-Onsjö & Holm, kapitel 2), vilket är i linje med en vidare västerländsk diskurs (Ball, 2003). En stor del av dagens skoldebatt har kommit att kretsa kring dels sjunkande nivåer generellt, dels könsskillnader i resultat. Olika rankninglistor och jämförelsetabeller publiceras kontinuerligt av såväl media som Skolverket och utgör också underlag för att mäta skolors kvalitet. I relation till detta står flickor genom sina betygsframgångar i en mening fram som lyckade neoliberal subjekt som presterar väl och anpassar sig till föränderliga villkor. Samtidigt omgärdas deras prestationer med tveksamheter bland annat genom disassociationen till begåvning i skolpraktiken.

## Referenser

- Aasebø, T.S. (2008). Kønnede kundskabsforhandlinger i klasseværelset. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, no 2, 36- 45.
- Abraham, J. (2008). Back to the future on gender and anti-school boys: a response to Jeffrey Smith. *Gender and Education*, 20(1), 89-94.

- Arnesen, A-L., Lahelma, E. & Öhrn, E. (2008). Travelling discourses on gender and education. The case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik*, 28(1), 1-14.
- Arnot, M. (2004). Male working-class identities and social justice. I N. Dolby & G. Dimitriadis with Paul Willis (Red.). *Learning to labor in new times*. New York: RoutledgeFalmer.
- Asp-Onsjö, L. & Holm, A-S. (2014). Governance by marks – an ethnographic study of school achievements and gender. I A-L. Arnesen, E. Lahelma, L. Lundahl & E. Öhrn (Red.), *Fair and competitive? Critical perspectives on contemporary Nordic schooling*. London: the Tufnell Press.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Connell, R.W. & Messerschmidt, J.W. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Epstein, D. (1998). Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'. I D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Red.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*, (s 96-108). Buckingham: Open University Press.
- Forsberg, U. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Francis, B. (2009). The role of The Boffin as abject Other in gendered performances of school achievement. *The Sociological Review*, 57(4), 645-669.
- Francis, B. & Skelton, C. (2001). Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Education*, 1(1), 9-19.
- Francis, B. & Skelton, C. (2005). *Reassessing Gender and Achievement: questioning contemporary key debates*. New York: Routledge.
- Godø, H.T. (2013). *Ungdomskrav – skolekrav – livsform. En analyse av ungdomsskoleelevers håndtering av faglige og sosiale krav i skole og samfunn*. Doktorsavhandling. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Gustafsson, J. & Öhrn, E. (2012). *Gender, achievement and place: boys and masculinities in a rural area*. Paper presenterat vid AARE, Sydney Australien 2-6 December.
- Hedlin, M. (2005). *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Holm, A-S. (2008a). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A-S. (2008b). "Sven är större och starkare så det blir han som får bestämma"- lärare som medskapare av könsidentitet. I M. Nordberg (Red.), *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. (s 117-132). Stockholm: Liber.

- Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and education*, 14(1), 37-51.
- Jackson, C. (2010). 'I've been sort of laddish with them .. one of the gang': teachers' perceptions of 'laddish' boys and how to deal with them. *Gender and Education*, 22(5), 505-519.
- Jackson, C. & Dempster, S. (2009). 'I sat back on my computer... with a bottle of whiskey next to me'. Constructing 'cool' masculinity through 'effortless' achievement in secondary and higher education. *Journal of Gender Studies*, 18(4), 341-356.
- Jones, S. & Myhill, D. (2004). Seeing things differently; teachers' constructions of underachievement. *Gender and Education*, 16(4), 531-546.
- Kryger, N. (1990). Drengpædagogik? I H. Jacobsen & L. Højgaard (Red.), *Skolen er køn*. Köpenhamn: Ligestillingsrådet.
- Lahelma, E. (2004) Flickor, pojkar och skoldebatten: Hur konstrueras utbildningspolitiska problem? I E. Vitikka (Red) *Skola – kön – inlärningsresultat*. Utbildningsstyrelsen. Dublikat 16/2004, 61-75.
- Lahelma, E. & Öhrn, E. (2011). Skola och kön. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s 115-131). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H. (2001). *Iscensättningen av kön i idrott. En nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan*. Lärarhögskolan Stockholm: HLS förlag.
- Lundgren, A-S. (2000). *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Eslöv: Symposium.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Nygren, K. (2012). *Självrapporterad hälsa hos ungdomar i Umeåregionen, och dess samband med normrelaterat beteende samt med föräldra – och skolfaktorer*. Doktorsavhandling. Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet.
- Nyström, A-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Uppsala Universitet.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar och kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Paechter, C. (2006). Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and Education*, 18(2), 121-135.
- Phoenix, A. (2004a). Neoliberalism and masculinity. Racialization and the contradictions of schooling for 11- to 14-year-olds, *Youth and Society*, 36(2), 227-246.

- Phoenix, A. (2004b). Using informal pedagogy to oppress themselves and each other. Critical pedagogy, schooling and 11-14 year old London boys. *Nordisk Pedagogik*, 24(1), 19-38.
- Reuterberg, S-E. & Svensson, A. (2000). *Köns- och socialgruppskillnader i matematik – orsaker och konsekvenser*. IPD-rapporter nr 2000:20. Institutionen för pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet.
- Rich, E. & Evans, J. (2009). 'Now I am NObody, see me for who I am: the paradox of performativity', *Gender and Education*, 21(1), 1-16.
- Ringrose, J. (2007). Successful girls? Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality. *Gender and Education*, 19(4), 471-489.
- Skolverket. (2009). *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det?* Delbetänkande av DEJA, SOU 2009:64. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. Rapport 379. Stockholm.
- Smith, J. (2007). 'Ye've got to 'ave balls to play this game sir!' Boys, peers and fears: the negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education*, 19(2), 179-198.
- Socialstyrelsen. (2009). *Folkbälsrapport 2009*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Trondman, M. (1999). (Red). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Walkerdine, V. (1998) *Counting Girls Out: Girls and Mathematics*. Studies in Mathematics Education Series. Abignon: RoutledgeFalmer.
- Walkerdine, V., Lucey, H. & Melody, J. (2001). *Growing up girl. Psychosocial explorations of gender and class*. London: Palgrave.
- Warrington, M. & Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and Education*, 12(4), 493-508.
- Warrington, M. & Younger, M. (2002). The other side of the gender gap. *Gender and Education*, 12(4), 493-508.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Liber.



# Kapitel 5

## Parallella positioneringar bland pojkar. Om sociala hierarkier och skolprestationer

*Lisa Asp-Onsjö*

### Introduktion

Detta kapitel fokuserar på de dubbla positioneringar som krävs av pojkar i dagens skola. Pojkar måste positionera sig i enlighet med en lokal maskulin norm för att bli accepterade bland sina kamrater samtidigt som de behöver positionera sig i relation till lärande och skolkultur. Som teoretisk förklaring till pojkars lägre prestationer betonas motsättningen mellan hegemoniska unga maskuliniteter och skolarbete (Francis, Skelton & Read, 2010). Vid sidan av en generell hegemonisk maskulinitet definieras maskulina mönster och positioner i olika sammanhang mot bakgrund av faktorer som klass, etnicitet och plats (Connell, 1999). Forskning visar att pojkars behov av att positionera sig socialt och kunskapsmässigt i skolan tar sig skilda uttryck i olika lokala kontexter (se Nyström, 2012; Schwartz, 2013; Widigson, 2013). Följande kapitel ger exempel på hur denna parallella positionering hanteras av pojkar i tre högstadielklasser på tre olika skolor med skilda socioekonomiska förutsättningar.

Skolan är primärt avsedd att vara en plats för lärande. Men skolan är också i hög grad en social arena där flickor och pojkar förhandlar sina relationer i förhållande till varandra så väl som i förhållande till det egna könet (Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008; Björnsson, 2005; SOU 2010:51; Martino, 1999). Det handlar om att balansera sina framträdanden både på den kunskapsmässiga och den sociala arenan på ett för dem fördelaktigt vis. Alla pojkar klarar inte att prestera väl i skolan och samtidigt vara betraktade som populära och intressanta av både manliga och kvinnliga kamrater (Francis, Skelton & Read, 2010; Holm, 2008; Nyström, 2012). Maskulinitet förhandlas i första hand i relation till femininitet, så kallad external hegemony (Connell & Messerschmidt, 2005). Det gäller att markera avstånd till det som definieras som

feminint, känslösamt och vekt. Men maskulinitetsförhandlingen skapas också genom inplacering i manliga hierarkier, genom det som benämns som internal hegemony (Connell & Messerschmidt, 2005). Den dominanta maskulinitetsnorm som lyfts fram i forskningen visar att förmågan att demonstrera styrka, tuffhet och oberoende i förhållande till skolans lydnadsnorm premieras, något som kan beskrivas som en 'anti-swot attityd' (Phoenix, 2004).

I takt med samhällets utveckling mot en postindustriell kunskapsekonomi omvandlas också den hegemoniska maskulinitet som formades i industrisamhället och kraven på allt mer teoretiska och abstrakta kunskaper skärps (Kimmel, 2010; Skelton & Francis, 2011). Ramarna för vad som kan betraktas som maskulint skiftar när förändrade krav på arbetsmarknaden skapar nya maskulinitetsmarkörer (Connell & Messerschmidt, 2005). I dagens hegemoniska maskulinitetsnorm premieras trots allt fortfarande pojkar som tar stor plats, är intresserade av sport och som förmår använda humor för att avvärja sin omgivning (Pattman & Phoenix, 2005). I klassrummet ställs krav och förväntningar på anpassning till böckernas och kunskapsinhämtningens värld. Pojkar som är fogliga och i stillhet ägnar sig åt att plugga riskerar att betraktas som feminina eller omanliga därför att den idealtypiska manligheten betraktar skolarbete som föga spännande eller utmanande (Francis, 2009; SOU 2010:51; Öhrn, 2002).

Den moderna skolan, med en hög grad av individuellt ansvar, kräver att eleven *visar upp* sig själv som ambitiös, intresserad och engagerad för att kunna tävla om betygen (se Ball, 2003; Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Schwartz, 2013; Skelton & Francis, 2011). Pojkar, såväl som flickor, som förmår att läsa av skolans koder och som kan kalkylera över vilka insatser som är mest lönsamma framstår som kompetenta (Ball, 2003; Ball, Maguire & Braun, 2012). Både för pojkar och flickor blir skolan som kunskapsarena mer betydelsefull i takt med att gymnasievalet närmar sig och de blir därmed också allt mer intresserade av att prestera. Många elever blir så sent som i 9:an varse betydelsen av betyg. På liknande sätt är det för vissa pojkar först i slutet på 9:an som det blir tydligt att det verkligen existerar en konflikt mellan social positionering och att få betyg så att man kan ta sig vidare i skolsystemet.

Analysen i detta kapitel har vuxit fram under fältarbetets gång. Den startade när en av pojkarna på Södra Stadsskolan (Danny) berättade om den sociala degradering som han upplevt i samband med sina försök att avancera på kunskapsarenan utan tillräckligt socialt kapital. Därefter sökte jag efter liknade mönster på de två andra skolorna. Kapitlet ger exempel på några olika

strategier som pojkarna i studien använder för att hantera omgivningens motstridiga krav.

## Resultat

Resultatkapitlet bygger på empiri från tre klasser i tre olika skolor (se kapitel 1). I detta kapitel beskrivs först pojkarnas positionering i en klass på Södra Stadsskolan som ligger i ett tidigare arbetarklassområde, nu med en stor andel mellanskiktsfamiljer. Därefter beskrivs positioneringen i den socialt blandade idrottsklassen på Villaförortsskolan. Slutligen ges en bild av Förortsskolan, vars elever kommer från ett arbetarklassområde med stor andel invånare med utländsk bakgrund. Där det är relevant görs också jämförelser med studiens andra skolor.

### Södra Stadsskolan

Skolan är belägen i ett mellanskiktsområde med hyreslägenheter, bostadsrättslägenheter och äldre villor. Under senare år har många av villabarnen valt att gå i fristående skolor i andra delar av staden. En del av familjerna med stort socialt, kulturellt eller ekonomiskt kapital som bor i stadsdelen väljer bort Södra Stadsskolan. Hit söker sig nu i viss utsträckning elever från närbelägna arbetarklassdominerade och invandrartäta förorter.

Den studerade klassen på Södra Stadsskolan är den mest högpresterande 9:an på skolan. Lärarna ger en samstämmig bild av klassen som skolans 'favoritklass' vilket de bland annat hänför till elevsammansättningen, i klassen går 17 flickor och 9 pojkar. Eleverna presterar sammantaget över genomsnittet, med ett meritvärde på 223. Det skiljer drygt 10 poäng mellan flickornas 226 meritpoäng och pojkarnas 215. Till klassens historia hör att den skapades genom att två klasser från två olika skolor med skilda skolkulturer slogs samman i 7:an. Undervisningen bygger i hög utsträckning på självständigt arbete under eget ansvar men gemensamma genomgångar och arbete i mindre grupper är också vanligt förekommande.

#### *Social och kunskapsmässig positionering på Södra Stadsskolan*

I skolan måste eleverna ta plats både på en kunskapsmässig och på en social arena samtidigt. På den sociala arenan gäller det främst att positionera sig inför sina kamrater. I den studerade klassen på Södra Stadsskolan grupperar pojkar och flickor sig på skilda vis. Empirin visar att flickorna umgås i tre relativt



distinkta grupperingar med liten beröring sinsemellan, "Man håller sig till sin grupp" som Iris, en av flickorna i klassen, uttrycker det. Även om inte alla pojkar umgås på fritiden har de kontakt med varandra under skoltid "Alla umgås med alla", som Erik säger. Pojkarna sitter ofta tillsammans och småpratar under lektioner med självständigt arbete såväl som på rasterna. Att vara socialt kompetent, ha ett stort kontaktnät och kunna hantera det sociala spelet, krävs enligt fältstudierna för att kunna göra sig gällande på skolan och det gäller inte minst för klassens pojkar: "En kille ska vara social och vara kompis med alla" som Iris, en av klassens flickor uttrycker sig. De nio pojkarna är indelade i ett par lösare grupperingar med utgångspunkt i var de är bosatta och vilken skola de tidigare gått i. "Killarna bygger hierarkier mer än tjejer, eller kanske på ett annat sätt. Men alla killar i klassen kan i alla fall snacka med varandra" säger Emil. Enligt intervjuerna framstår den sociala positioneringen i klassen som helhet som mest betydelsefull för dessa pojkars skolliv. För att hävda sig på den kunskapsmässiga arenan är det viktigt att tidigt ha säkrat sin sociala status i gruppen: "Man måste liksom vara cool först, egentligen. Det är löjligt men det är ingenting att göra åt", som John uttrycker det. En annan av klassens pojkar beskriver motsättningen mellan den kunskapsmässiga och den sociala arenan på följande vis:

Danny skruvar på sig och ser bekymrad ut: Man får ha bra betyg men inte *för* bra för då räknas man som något annat i stället. Som typ, nåt med fyra bokstäver, nörd eller plugghäst, och det vill man inte vara. Förut, i sexan låg jag före alla andra med två matteböcker. Men då blev jag kallad *det där* och då slutade jag att plugga. Sen blev det en vana och sen har jag följt den linjen och nu har jag bara G i matte. Förut hade jag MVG. Det var verkligen inte kul att bli kallad nörd. (Fältanteckning, Södra Stadsskolan)

Att bli retad och förminskad och uppfattas som en pojke som inte kan hävda sin popularitet och manlighet på en bredare arena beskrivs av Danny som avskräckande. Ställd inför risken att degraderas socialt, accepterar han hellre att få ett lägre betyg. Johannes, som deltar i samma samtal förtydligar att ordet nörd kan laddas med olika kraft: "Som kompisar så kan man kalla någon nörd utan att mena något särskilt - men det här var på ett annat sätt" (jämför Francis, 2009; Ottemo, 2010). Johannes syftar på en osäker roll i klassens hierarki som ett riskmoment. Att bli tråkad av en elev med högre status ökar också risken för degradering. Det gäller att passa in och att balansera sina framträdanden på de olika arenorna utan att bryta mot gruppens normer och det är inte alla som kan göra detta på ett för dem fördelaktigt vis: "Man ska

hålla sig lite på sin kant, inte sticka ut” som Anton uttrycker det. En annan pojke förtydligar resonemanget:

Edvin: Killar som redan är poppis kan plugga utan att bli kallade nördar. Då funkar det. Om man har hög rang kan man plugga ändå. Det funkar för det *finare* folket, så att säga. (Intervju, Södra Stadsskolan)

Enligt Edvin tillskansar sig de redan populära pojkarna en större frihet att agera. Han menar att man som pojke inte kan göra för stora avsteg från den roll man tilldelats utan att riskera negativa konsekvenser. Elevintervjuerna visar att det bland klassens pojkar finns en tydlig rangordning. Ett par populära pojkar från etniskt svenska mellanskiktsfamiljer med högt utbildningskapital befinner sig högst upp i hierarkin. Därefter kommer en löst sammanhållen grupp pojkar som presterar på mellannivå och som inte hävdar sig på den sociala arenan med samma självklarhet. Lite längre ner på den sociala skalan finns några pojkar med utländsk bakgrund, en särskoleelev samt en pojke med funktionsnedsättning. Den sociala positioneringen skiljer sig åt mellan pojkar och flickor och detta faktum kommenteras av några av klassens flickor. Siri säger exempelvis: ”Som kille måste man nog vara lite mer av den coola typen för att komma fram i denna klass. Inte för ’pluggaktig’, mer skrytig. Ta för sig – här kommer jag!” Som Siri beskriver det varierar vad som är ett accepterat beteende beroende på kön samtidigt som det är relaterat till den lokala kontexten. På Södra Stadsskolan gäller det att vara dominant och att ’ta för sig’ om man är pojke, ett beteende som inte är lika accepterat om man är flicka. Enligt Edvins resonemang tillskansar sig vissa pojkar förmågan att prestera och visa sig som kompetenta och intresserade av skolarbete inför lärarna, utan att därigenom riskera social degradering, men han menar att det inte gäller på samma vis för alla pojkar. Flera av pojkarna i klassen beskriver vad som verkar vara en strategi för att hantera motsättningen mellan skolorientering och kamratgrupp. De uttrycker att det handlar om att ha siktet inställt på de höga betygen redan tidigt på terminen och att tydligt visa upp sig som ambitiös och intresserad på lektionerna:

Sören: Många av mina kompisar säger att nu ska jag se till att jag presterar bra i början så att mina lärare ser mig på rätt sätt. Det gäller att satsa allt på det första betyget. Och det gäller att göra det snabbt! (Intervju, Södra Stadsskolan)

Sören menar att läraren i ett tidigt skede formar sin bild av eleven och att det då gäller att kvalificera sig som duktig redan från första dagen eller i alla fall

inom den första veckan. Det handlar om att visa sig ambitiös, trevlig och tillmötesgående inför läraren samtidigt som denna hållning inte är fruktbar i relation till kamraterna. Studiens pojkar använder mycket energi till att koda av vilka krav som ställs på dem. De försöker framställa sig själva som intresserade, arbetsamma och begåvade inför sina lärare medan mindre attraktiva egenskaper som inte stämmer in i bilden döljs. Den strategiskt 'fabricerade' bilden döljer lika mycket som den visar upp (Ball, 2003). Det är således inte bara flickor som arbetar med att fabricera en friserad och tillrättalagd bild av sig själva inför sina lärare (Jämför Asp-Onsjö & Holm, kapitel 2). Inför sina kamrater gäller det snarare att demonstrera ett visst mått av självständighet och oberoende, vara 'cool' och gärna lite fräck. Det hela kompliceras och accentueras också av att eleverna ger en samstämmig bild av att det är de duktigaste eleverna som får mest hjälp och stöd. Att vara trevlig och intresserad kan i många fall ligga snubblande nära det som eleverna själva benämner som 'fjäsk'. "Man ska smöra för lärarna, eller - bättre ord, fjäska!" (Erik). För merparten av eleverna är det en balansgång där det gäller att signalera ambition och intresse men samtidigt inte vara uppenbart inställsam. Att det första intrycket inför nya lärare är betydelsefullt berörs av flera elever. En av pojkarna i klassen förklarar vad som hände vid en episod i början av 7:an:

Petter: Fjäska fungerar men jag gillar det inte. Jag tycker det är fel. Fast på gymnasiet har jag bestämt mig att ge ett bra första intryck. Det är alltid det första intrycket som gäller. Jag gjorde inte något bra första intryck här utan blev utslängd första lektionen. Det var någon som kastade ett suddgummi på mig och då började jag skrika och blev utkastad i korridoren! (Intervju, Södra Stadsskolan)

Petter menar att det är fel att fjäska samtidigt som han noterar att det fungerar. Han tycker att hans beteende blev orättfärdigt ifrågasatt (i den beskrivna episoden) och att han kom i en sämre position inför sina lärare än han förtjänade. Inför nästa möjlighet att visa upp sig inför nya lärare har Petter bestämt sig för att försöka göra ett så gott första intryck som möjligt.

När det gäller den kunskapsmässiga positioneringen är de flesta elever överens om att det snabbt gäller att komma på god fot med sin lärare. Två av klassens pojkar resonerar om det är ett problem att vissa elever tillskansar sig mer uppmärksamhet än andra elever:

Martin: Det kan väl vara så att lärarna favoriserar dom som är duktiga. På mattelektionerna går lärarna först till dom och frågar – hur har du löst det

här? Just i matte är det väl ganska naturligt. Hon [läraren] skulle ju inte gå till någon som hon inte vet om den har gjort det.

Jonas: Jo, lite så är det väl.

Martin: Men jag skulle inte säga att det är orättvis behandling för, jag menar, är man bra så ska man ha uppmuntring för att fortsätta.

Jonas: Men då borde ju dom andra också få lite uppmuntran men dom kanske inte tar emot det på samma sätt.

Martin: Det är väl så att vi båda är lite favoriserade, eller? (Intervju, Södra Stadsskolan)

Både Jonas och Martin hör till klassens mest högpresterande elever, men det framgår att de betraktar problemet med den ojämna fördelningen av uppmärksamhet på skilda vis. Martin menar att det är naturligt att de duktiga eleverna får mest uppmärksamhet medan Jonas ifrågasätter detta samtidigt som han rättfärdigar det hela med att de som kan ta emot uppmärksamheten bäst också förtjänar att få mest. Läraren Laila menar att de högpresterande pojkarna kan ses som "positiva lok" som drar resten av eleverna i rätt riktning. En reflektion i anslutning till ett observationsutdrag illustrerar hur spelet i klassen gynnar vissa elever på bekostnad av andra som inte är lika lyckosamma:

Denna klass är enkel för lärare att hantera men kanske inte fullt så lätt för eleverna? Här agerar den mest högpresterande killen på ett sätt som kan uppfattas som ohämmat 'fjäsigt' inför så gott som alla lärare. Det är tydligt för alla - lärare så väl som elever - och det får därigenom på något märkligt sätt legitimitet. Alla vet det, alla ser det; han smusslar i alla fall inte, det hela sker på en öppen arena och det är skenbart fritt för vem som helst att försöka sig på det hela. (Reflektion, Södra Stadsskolan)

Många av klassens övriga elever kommenterar däremot att de själva inte ville fjäska även om de inser att det lönar sig. Som en konsekvens av att de högpresterande eleverna erhåller mest uppmärksamhet från sina lärare, får Martin som i intervjuer med kamraterna bedöms vara klassens mest populära, en alldeles egen nisch att fritt verka i. Han har redan tidigare positionerat sig som 'cool' socialt och kan ta stort utrymme utan att bli ifrågasatt av sina klasskamrater. Lärarna ser honom som en god ledare som höjer ambitionsnivån i klassen men för de elever som inte får samma uppmärksamhet framstår spelet som orättvist. I klassen handlar det om att spela det sociala spelet på rätt sätt. Det gäller att respektera ramarna och hålla sig till sin tilldelade roll i hierarkin. Samtidigt menar flera av pojkarna att det är viktigt att heller inte signalera undergivenhet: "Du ska ligga lite lågt men inte *för lågt* för då kickar

dom ut dej också” som Danny uttrycker det. Att vidmakthålla och eventuellt förbättra sin position sker genom en daglig kamp och förhandling.

I klassen ser Martin till att den sociala ordningen vidmakthålls och att de andra pojkarna håller sig till sina positioner: ”Man kanske kan ha lite jargong och reta nån lite men det är inget seriöst, att man mobbar nån lite för att den är smart. Egentligen är det bara bra att vara smart!” Som Martins uttalande visar, skapar den sociala arenan förutsättningarna och reglerar villkoren för vilka inspel som accepteras på kunskapsarenan. Både för flickor och pojkar gäller det att inte överträda outtalade eller fastslagna gränser. Även i flera av studiens övriga skolor framträder ett liknande mönster.

### **Villaförortsskolan**

Villaförortsskolan är en stor kommunal F-9 skola som ligger i ett område med villor och radhus i utkanten av en större stad. Området är lugnt beläget med närhet till rekreationsområden i en relativt välmående del av kommunen.

Klassen på Villaförortsskolan är skolans mest högpresterande 9:a och anses av många lärare också vara den lugnaste. Eleverna kommer från två närbelägna men socioekonomiskt skilda områden. Hälften av eleverna är bosatta i Villaförorten, den andra hälften kommer från det socioekonomiskt utsatta området Stjärnan med stor andel elever med utländsk bakgrund. Ungefär hälften av pojkarna har utländsk bakgrund vilket sammanfaller med vilket upptagningsområde de kommer ifrån. Majoriteten av flickorna kommer från Villaförorten och endast två flickor har utländsk bakgrund. Den utvalda klassen är en idrottsklass med elever som aktivt utövar någon form av idrott som exempelvis fotboll, gymnastik eller dans. Könsfördelningen i klassen är relativt jämn, 14 flickor och 12 pojkar. Meritvärdet i klassen som helhet är 237 men skillnaden i prestation mellan könen är stor. Flickornas genomsnittliga meritvärde är 263 medan pojkarnas är 208, det skiljer således nästan 60 meritpoäng. Dessutom är spridningen inom pojkgruppen stor, mellan 115 och 288 meritpoäng. Undervisningen i klassen utgörs av både gemensamma genomgångar och självständigt arbete och atmosfären i klassen är oftast lugn och studieinriktad.

#### *Social och kunskapsmässig positionering på Villaförortsskolan*

Liksom för studiens övriga elever är den sociala och den kunskapsmässiga positioneringen viktig för eleverna på Villaförortsskolan och det gäller både

flickor och pojkar. Flickorna kan studera utan att bli ifrågasatta socialt men pojkarnas maskulinitetsformering stämmer inte alltid överens med skolans 'pluggnorm': "Killar ska både vara duktiga och coola på samma gång", som Emma uttrycker det. För att kunna göra anspråk på de höga betygen utan att bli förlöjligade, måste pojkarna vara både 'coola' och duktiga samtidigt.

Många av eleverna menar att deras klass är skolans bästa: "Vi är den bästa 9:an, i den här klassen är vi tävlingsinriktade" (Carlos). Huvuddelen av eleverna är prestationsinriktade och intresserade av att tävla, det gäller såväl flickor som pojkar. "Klassens elever är vana att tänka i prestation och inte så mycket på att fundera och resonera. Hur hoppar jag 1.50 i höjd, typ" som SO-läraren uttrycker det. Som läraren kommenterar är tävlandet i fokus medan reflektion och eftertanke inte alltid premieras lika högt.

Klassens pojkar delar in sig i smågrupper allt efter aktivitet, "Men alla kan umgås med varandra" säger exempelvis William. Merparten av pojkarna med mellanskiktsbakgrund siktar på högre studier och det gäller också majoriteten av pojkarna med arbetarklass- och utländsk bakgrund. Därmed blir skolan som kunskapsarena viktig för en stor del av klassens pojkar. De högsta meritpoängen innehas dock genomgående av pojkarna med mellanskiktsbakgrund från svenska familjer. Enligt fältanteckningarna finns det i klassen en social hierarki baserad huvudsakligen på social klass som också sammanfaller med etnicitet men ingen av pojkarna faller helt utanför det sociala nätverket.

Vissa av pojkarna med utländsk bakgrund presterar också bra i skolan: "Det gick inte så bra för mig ett tag men så började jag prioritera skolan, satte den högst upp på listan. Och nu har jag snart toppbetyg" säger Juha. Samtidigt som en del av dessa pojkar arbetar hårt med skolarbetet kan de också hävda sig väl i socialt viktiga sammanhang. "För att platsa i vår skola ska man inte vara tyken eller uppkäftig, gärna vara bra i skolan och så ska man kunna ta skämt" säger Mustafa. För att skaffa sig en god position bland pojkarna på Villaförortsskolan ska man vara humoristisk, socialt kompetent och intresserad av sport. Det framgår av fältanteckningarna att humor och ironiska kommentarer pojkarna emellan är vanliga men de urartar sällan till elakheter eller mobbing. Pojkarna med utländsk bakgrund har genom sitt idrottsintresse fått tillhörighet i Villaförortsskolan och på så sätt erövrat bättre förutsättningar att lyckas i skolan.

Liksom för studiens övriga elever är det för pojkarna i Villaförortsskolklassen viktigt att kunna hantera den sociala och den kunskapsmässiga arenan

samtidigt. ”Om man är social och alla gillar en är det väl skönt att ha bra betyg men att ha toppbetyg men inte vara social alls är ingen hit” som William säger. Han förklarar vidare att det i första hand gäller att positionera sig socialt för att inte framstå som vek eller ’töntig’ annars är värdet av den kunskapsmässiga positioneringen begränsad. Att lyckas i skolan kräver dock målinriktade insatser:

Jonatan: Lyckas gör man genom att vilja, och genom att ta tag i det. Och planera - vill man så kan man! Det gäller att komma med bland dom som är bra i början. Om man placeras i ett dåligt fack är det svårt att ta sig ur det och komma med bland dom duktiga. (Intervju, Villaförortsskolan)

Motivation, vilja och planering är förmågor som Jonatan hänvisar till som betydelsefulla för att nå framgång i skolan. Det handlar om att tidigt på terminen inför sina lärare positionera sig som en elev med förutsättningar att nå goda skolresultat. Samtidigt gäller det också att associeras med framgångsrika klasskamrater. Prestationerna i sig uppfattas dock främst som individuella och eleverna uppfattar sig själva som ansvariga om de inte lyckas (jämför Asp-Onsjö & Holm, 2014). Att förutsättningarna kan skilja sig åt är eleverna ändå väl medvetna om. ”Alla kanske inte orkar plugga hemma. De kanske inte har föräldrar som kan det vi håller på med heller”, som Mustafa uttrycker det. Eftersom en stor del av skolans arbete görs i hemmet efter skoldagens slut är en viktig förutsättning för att prestera väl att ha föräldrar som kan hjälpa till med läxorna. På Villaförortsskolan anlätade flera elever med mellanskiktsbakgrund, pojkar såväl som flickor, privat läxhjälp.

När eleverna har lärarstyrd undervisning är det stillsamt i klassrummet och eleverna är engagerade i skolarbetet, klassrummets funktion som kunskapsarena framstår som överordnad. Förutsatt att undervisningen har en tydlig struktur och eleverna förstår vad som förväntas av dem arbetar de koncentrerat och det är lugnt i klassrummet. Särskilt märks detta på klassföreståndarens lektioner. När eleverna lämnas utan lärarledning tar skolans funktion som social arena däremot lätt över. Scenbytet från fokus på kunskapsinhämtning till fokus på social positionering går snabbt. Förändringen märks särskilt tydligt hos de pojkar som har svårt att koncentrera sig på skoluppgiften. Under en lektion i svenska veckan före påsklovet ska eleverna ha läst ut en bok för att därefter skriva en redovisning som ska lämnas in efter påsklovet. När läraren lämnar skolsalen har ett gäng pojkar som sitter längst bak svårt att fokusera på skoluppgiften:

Det blir livligt i salen och jag (Lisa) frågar: Varför tar ni inte chansen och gör färdigt er redovisning nu så slipper ni sitta hemma i påsk och skriva?

Paolo: Jag är redan klar! Jag har läst ut boken!

Intervjuare: Men har du skrivit redovisningen?

Ali: Jag har inte datorn med. Jag har börjat men jag vet inte var jag lagt den.

Jag chansar...

Paolo: Asch, jag behöver inte göra den. Det är ändå lättare för killar att få jobb! (Fältanteckningar, Villaförortsskolan)

Både Paolo och Ali har svårt att arbeta självständigt utan lärarledning. Paolo menar att han är färdig när han läst klart sin bok trots att han är medveten om att bokens innehåll ska rapporteras i en skriftlig redogörelse. Ali hänvisar till att han har påbörjat men inte slutfört uppgiften. Paolo menar att arbetsmarknaden är mer fördelaktig för pojkar och att det kommer att ordna sig utan att han behöver plugga just nu. En annan av klassens pojkar, Carlos, säger att ”betyg är viktigt om man vill bli något särskilt men jag nöjer mig med det jag behöver, det är onödigt att plugga mer än så”. I likhet med vissa av klassens andra pojkar menar han att det räcker att klara skolan, man behöver inte plugga mer än vad som krävs för att få godkända betyg. Denna inställning till prestation och ansvar kan associeras till en traditionell form av maskulinitet präglad av distans till flickornas överdrivna pluggande. Samtidigt uppvisar attityden oberoende och nonchalans i förhållande till auktoriteter. Att inte anstränga sig allt för mycket och heller inte investera betydande energi i skolarbetet, kan också vara ett sätt att undgå att uppfatta sig som en förlorare om man misslyckas, en så kallad ”self-worth protection strategy” (Jackson, 2002; Jackson & Dempster, 2009).

Både intervjuer och fältanteckningar från Villaförortsskolan visar att många elever har svårt att självständigt ta ansvar för sitt skolarbete. Det gäller i än högre grad för pojkar än för flickor. Ett par av klassens flickor reflekterar kring vad som händer när eleverna lämnas åt sig själva:

Några av flickorna har satt sig i det lilla grupprummet för att läsa men det blir mest småprat. Anna förklarar varför eleverna har så svårt att arbeta utan lärarledning: ”Alla försöker ’chilla’ och ingen gör något, så är det alltid, så fort läraren går ut”. Johanna fyller i ”Det funkar bäst om vi ska läsa själva eller om vi har en väldigt tydlig uppgift. Börjar någon greja eller ringa i mobilen så hänger alla andra på. Det blir som en våg som går genom klassen. Det är alltid några som startar och sen drar dom med sig resten!” Anna menar att ”Killarna klarar de lösa ramarna lite sämre, dom låter mer också. Men det är inte alltid som tjejerna gör så mycket mer skolarbete bara för att dom är tystare”. (Fältanteckningar, Villaförortsskolan)



Som Anna säger behöver alla elever lärarledning men det gäller i särskilt hög utsträckning klassens pojkar. Stök och prat sprider sig lätt och alla elever dras mer eller mindre med. Det är kanske snarast graden av oförmåga till koncentrerat arbete och ljudnivån under processens gång som skiljer sig åt. Dock framstår pojkarna, eller snarast *vissa* pojkar, som de största förlorarna vad gäller skolprestationer och betyg då friheten blir för stor eller ramarna för vaga. En annan av klassens flickor reflekterar kring skillnaderna mellan tjejers och killars prestationer:

Hallina: I vår klass behövs lärarstöd, särskilt för killarnas skull. Alla vill komma in på gymnasiet men vissa hamnar i en dålig cirkel och sen det är svårt att ta sig ur den. Deras kompisar är likadana. Många killar bryr sig inte om betyg alls i 6:an och sen hamnar dom i en ond spiral. Om man är oseriös i början är det svårt att ta sig ur det sedan. (Intervju, Villaförortsskolan)

Som Hallina beskriver det tar skolans funktion som social arena över när styrningen brister och eleverna lämnas utan tillräckligt lärarstöd. Hon pekar också på att klassens elever tenderar att dela in sig efter prestation och umgås med likasinnade. På så sätt skapas gemensamma normer om vad som är normalt eller önskvärt beteende, att inte plugga normaliseras i vissa grupper om det blir regel snarare än undantag.

Många elever säger i intervjuer att de ibland har ett behov av att pausa eller 'chilla' som de uttrycker det. Att ständigt ta eget ansvar är krävande, det kostar på att hela tiden prestera och bli bedömd. Mycket energi går åt till att ständigt framstå som ambitiös inför lärarna och det är inte alla elever som klarar det. Fältstudierna visar att vissa elever behärskar klassrumsspelet bättre än andra och vet när det går för sig att pausa och när det passar sämre. Pojkar som grupp framstår som mindre kompetenta på att läsa av när det är lägligt respektive olägligt att pausa och kritiseras oftare av sina lärare när de tar rast då det inte är lämpligt.

Merparten av pojkarna i klassen säger att det är viktigt att prestera väl i skolan för att vara med och konkurrera om betygen. I likhet med pojkarna på de socialt mixade Utkantskolan och Västerskolan gör den sociala blandningen att fler elever kan använda skolan som språngbräda: "Blandningen i den här klassen blir ett lyft eller ett drag för eleverna från Stjärnan". Klassföreståndaren menar att mixen särskilt gynnar de elever som kommer från socioekonomiskt utsatta familjer i stadsdelen Stjärnan. "Vi är den bästa klassen och vi presterar bäst. Vi drar varandra också" som Juha säger. Flera av

eleverna menar att den sociala blandningen är positiv för betygsnivån i klassen som helhet. Trots att spridningen i prestation mellan pojkarna på Villaförorten är stor ser både lärare och elever den sociala blandningen som en positiv grogrund för alla elever, men särskilt för de från studieovana hem. Klassens populära pojkar har de högsta betygen i klassen, även om flickorna har högre snittbetyg. De pojkar som presterar bäst i har också högst status och popularitet både bland lärare och kamrater. Trots det extrema tävlingsklimatet intar de högpresterande pojkarna en förhållandevis tillbakalutad position. Jonatan funderar över prestationshetsen: ”Killarna kanske är lika stressade egentligen, fast de kanske inte kan visa det”. Möjligen kan pojkar i högre utsträckning pressas att ’spela coola’ även när de i själva verket upplever en i det närmaste lika hård press som flickorna även om stressen tar sig andra uttryck.

## Förortsskolan

Förortsskolan ligger i utkanten av en storstad, området är av tradition ett arbetarklassområde med flerfamiljshus och en mindre andel radhus och enfamiljsvillor. Invånarna består till övervägande delen av socioekonomiskt svaga familjer med utländsk bakgrund. Föräldrarna i upptagningsområdet har generellt låg utbildningsbakgrund och en stor del av familjeförsörjarna är arbetslösa eller sjukskrivna. Skolans högstadium är en 6-9 skola med tre paralleller.

I den utvalda klassen på Förortsskolan går, enligt klasslistan 23 elever, 15 pojkar och 8 flickor. Två av pojkarna finns inte med vid några lektioner utan undervisas på Fritidsgården på grund av stora skolsvårigheter. I klassen finns endast två elever med svensk bakgrund och ingen av dessa har två svenska föräldrar. Undervisningen är varierad och består av gemensamma genomgångar och av självständigt arbete. Eleverna presterar generellt långt under riksgenomsnittet (klassens meritpoäng är 103). Flickorna har 121 meritpoäng i medeltal och pojkarna 92. Spridningen i pojkgruppen är mycket stor, mellan 0 och 235 meritpoäng. Även om elevernas prestationer varierar fungerar klassen som helhet väl på ett socialt plan enligt elevintervjuerna. Trots småbråk på ytan och att flickorna är splittrade i olika grupperingar är det ingen elev som säger sig vara utfrysad, trakasserad eller utsatt för mobbing.

*Social och kunskapsmässig positionering på Förortsskolan*

Flickorna i den studerade klassen på Förortsskolan är indelade i två olika grupper som inte umgås med varandra varken i skolan eller på fritiden. Flera flickor berättar i intervjuer att de efter en konflikt i 7:an som splittrade flickgruppen i princip inte har någon kontakt alls: ”Vi pratar överhuvudtaget inte med varandra nu” som Diana uttrycker det. Även om pojkarna också är indelade i grupperingar så har alla pojkar en relation till varandra, de umgås i skolan såväl som på fritiden.

Av fältstudierna framgår att klassen domineras av pojkarna som är i majoritet och som tar betydligt större utrymme än flickorna platsmässigt så väl som verbalt. Pojkarna placerar sig vanligen i mitten av klassrummet medan flickorna flankerar på sidorna. Vid genomgångar och redovisningar vänder sig lärarna i första hand till pojkarna. De räcker också upp handen betydligt oftare och det är också vanligt att de svarar på frågor utan att ha blivit tillfrågade. Pojkarna skämtar och kommenterar ofta lärarens uttalanden under lektionerna och deras sociala aktiviteter konkurrerar ibland med den lärarledda verksamheten. Paradoxalt nog anses de ändå ha större kapacitet. Läraren Theo säger exempelvis att ”Det finns fler killar med ambitioner i klassen. Killarna har större potential och högre förväntningar på sig hemifrån”. Detta trots att merparten av pojkarna presterar under genomsnittet betygsmässigt och några riskerar att inte komma in på gymnasiet. Elsa, som undervisar i matematik, förklarar pojkarnas större potential med att ”De har fler intressen som gör dem mer allmänbildade”. Elsas resonemang ligger i linje med forskning som visar att pojkars resultat ofta förknippas med genuint intresse och god allmänbildning (Lahelma & Öhrn, 2003) medan flickors goda resultat oftare sammankopplas med ansträngning och hårt arbete (jämför Holm & Öhrn, kapitel 4). Samtidigt som pojkarna i klassen presterar lågt betygsmässigt lyfter de fram skolans betydelse som social arena. I intervjuer säger de att de trivs i skolan och flera menar att klassen är ”underbar” och att det är skönt att vara i skolan där alla kompisarna är.

Undervisningen i klassen är varierad men många elever klagar på att de under vissa lektioner har svårt att koncentrera sig på grund av den höga ljudnivån. Flera elever använder hörlurar för att stänga ute ljud och kunna fokusera på studierna. Det är inte heller ovanligt att elever kommer och går under lektionerna. Pojkarna i klassen tar ofta chansen att nojsa, skämta och småbråka. Trots att eleverna på lektioner ofta pratar rakt ut utan att vänta på sin tur och ibland bryter mot skolans regler genom att exempelvis komma för

sent eller inte göra sina läxor framkommer att de uppskattar skolan och sina lärare, i synnerhet sin klassföreståndare:

Tommy: Maria med sina ögon – hon är vår bästa kompis! Hon lär ut bra, förklarar bra så att man förstår. Hon slutar inte snacka så man måste hänga med. Hon säger till en om man bara kollar ut genom fönstret eller så. Hon gillar oss! (Intervju, Förortsskolan)

Som Tommy beskriver det är klassföreståndaren omtyckt av eleverna. Enligt intervjuerna uppfattas hon som en engagerad lärare som gör sitt bästa för att stötta sina elever och hjälpa dem att prestera, trots att det ofta är oroligt i klassen. Hon uppfattas som en lärare som bryr sig om alla elever i klassen, inte enbart de högrepresterande.

I den självstyrningskultur som är vanlig i dagens skola krävs att en hel del skolarbete utförs i hemmet. Det arbete som inte hinns med under lektionerna måste göras klart efter skoldagens slut. Flera av lärarna på skolan menar att elevernas förmåga att prestera i många fall inte stöttas av föräldrarna på ett relevant sätt. Kraven är lågt ställda och få föräldrar uppmuntrar sina barn att försöka nå de höga betygen. ”Det gäller framför allt att få godkänt”, som läraren Maria uttrycker det. Merparten av föräldrarna saknar, enligt intervju med skolans rektor, möjlighet att hjälpa till med läxor samtidigt som de heller inte har kännedom om skolans koder och vad som krävs för att få goda resultat. Läraren Elsa menar att föräldrar ofta lämnar över hela ansvaret för skolarbetet till eleverna själva och att de på så sätt saknar reellt stöd hemifrån. Fältstudierna visar att när ramarna är otydliga och uppföljningen svag riskerar skolans funktion som kunskapsarena att bli perifer medan dess funktion som social arena förstärks. Detta gäller särskilt för klassens pojkar ”Vi killar koncentrerar sig på andra grejer, typ X-box och så och så tänker vi på annat när vi läser på” som Jonny säger. Han syftar på att vissa pojkar menar att de har svårare att fokusera på skolarbetet och att tankarna ibland drar iväg åt annat håll.

Behovet av balans mellan olika intressen ses också som betydelsefullt av eleverna: ”Man ska hänga med i klassen. Inte överdriva, plugga lagom så att man inte tröttnar. Och så ska man göra sina läxor”, som Ali uttrycker det. Samtidigt menar de flesta av eleverna att det ändå är viktigt att prestera i skolan oavsett kön, en av flickorna säger ”Jag tycker att det är bättre att en kille pluggar och blir kallad ’plugghäst’ än att han går runt och leker tuffing” (Diana). Även om höga skolresultat inte i sig kvalificerar för att bli populär

bland kamrater gäller heller inte det omvända. Frånvaro av prestation ses inte som något merit.

Trots att de flesta av pojkarna i första hand använder sig av skolan som social arena finns det vissa möjligheter att kvalificera sig som studiemotiverad utan att bli sedd som en svikare. Dennis, som har bestämt sig för att läsa juridik efter gymnasiet, är en av dem som använder sina hörlurar för att stänga ute ljud när han arbetar. Han studerar intensivt under lektionerna samtidigt som han är accepterad av de övriga pojkarna och umgås med dem på raster och efter skoldagens slut. Även en annan pojke betonar balansen mellan studier och social samvaro:

Magnus (som har för avsikt att söka in på Chalmers tekniska högskola efter gymnasiet säger): Man kan ha många kompisar fast man pluggar. Någon kan säga "jävla pluggis" men det är inte så att man bryr sig. Man har ändå fått bra betyg och det blir inte sämre för att någon säger att man pluggar. (Fältanteckningar, Förortsskolan)

Magnus, som enligt intervjuer med klassens övriga elever, har förvärvat ett stort socialt kapital och har hög status i klassen kan plugga utan att bli degraderad. Han har för avsikt att söka till Chalmers efter skolans slut och det faktum att han har ett mål med sina studier ger honom en form av alibi. Hans sociala position förändras inte av att han presterar bra på alla prov och leder betygsstatistiken i klassen. Att studera och läsa läxor är nödvändigt för att komma in på universitet och högskola och betraktas då som funktionellt av de övriga pojkarna i klassen. Att visa sig intresserad och ambitiös under lektioner och att rikta sin uppmärksamhet mot lärandet i sig är inte alltid accepterat. I likhet med förhållandena på exempelvis Södra Stadsskolan där en av de högpresterande pojkarna siktar på att bli börsmäklare och några pojkar på Villaförortsskolan för vilka medicinstudier hägrar, betonas betydelsen av yttre mål för att kunna studera utan att förlora social status. Skolkunskaper ses inte som 'riktig' kunskap och ger inte legitimitet för pluggande, utan målet måste förläggas i arbetslivet utanför skolan för att få dignitet och acceptans.

Fältanteckningar och intervjuer visar däremot att det för de övriga pojkarna i Förortsskolan har utvecklats en form av kultur som gör det accepterat att inte ha ambitioner eller tydliga mål med sitt skolarbete. Under en lektion lägger en av klassens elever huvudet över bänken och slumrar:

Läraren Sven reflekterar över Alis beteende "Dom som inte jobbar utan bara sitter. Hur tänker dom? Ser dom framåt? Eller kanske bakåt? Eleverna

börjar nästan gråta om man undrar eller påpekar. Dom utbrister ”Men jag är så trött. Jag orkar inte!” (Fältanteckningar, Förortsskolan)

Läraren Sven undrar över varför vissa elever, som exempelvis Ali, inte förmår ta sig samman och arbeta under lektionerna. Han menar att många elever reagerar emotionellt när deras förmåga att prestera ifrågasätts. Men Alis reaktion kan också ses som ett exempel på den uppgivenhet som uppstår när elever inser att deras möjligheter i framtiden är ogynnsamma. Enligt Skolverket (2013) är invandrarelever från utsatta förorter det nuvarande skolsystemets största förlorare. Tröttheten och oförmågan att prestera kan ses som en reaktion på ett partiellt genomskådande av skolans skiktningssprocesser och som en inskolning i marginalisering och underordning (Sernhede, 2011). Med andra ord är det ingen idé att anstränga sig när ’loppet redan är kört’ och förutsättningarna ändå ter sig ogynnsamma. Till skillnad från vissa andra skolor i studien som Villaförortsskolan och Utkantskolan där den sociala blandningen utgör en positiv grogrund för elevernas prestationer, kan Förortsskolan i huvudsak ses som en ’bortvalsskola’ (Östh, Andersson & Malmberg, 2013) med generellt låga skolresultat och endast ett fåtal etniskt svenska elever (se även kapitel 2, Asp-Onsjö & Holm).

Ett annat utmärkande drag hos merparten av pojkarna på Förortsskolan är att de har svårt att koda av skolans krav och förstå vilka förutsättningar som råder på arbetsmarknaden. Bristen på verklighetsanpassning visar sig bland annat i kommentarer kring framtida yrkesval. En pojke vill bli astronaut och en annan brandman och flera elever vill bli läkare. En av klassens pojkar, som endast har 60 meritpoäng sammantaget, säger i en gruppintervju:

Ahmed: Mina föräldrar vill att jag ska bli typ läkare eller nåt sånt. Eller ingenjör eller apotek, sån där vill dom, men jag vet inte. (Intervju, Förortsskolan)

Ahmed menar att hans föräldrar har höga ambitioner för hans räkning och vill att han ska studera vidare. De övriga pojkarna i gruppintervjun fnissar, väl medvetna om att Ahmed inte är någon högpresterande elev och att målet att bli läkare är avlägset. Man kan tolka det som att det under ytan hos många elever finns en medvetenhet om att man inte tillhör den kategori som har de bästa förutsättningarna att lyckas i samhället. Skrattandet och nojsandet innebär att det bristande självförtroendet och den delvis dolda uppgivenheten neutraliseras och hålls på avstånd. Det kan ses som ett sätt att bearbeta en vetskap om svårigheten att hantera en framtid utan godkända betyg.

Flera av klassens pojkar använder skolan i första hand som social arena, de socialiserar med andra och pratar om vilken typ av jobb som de kan påräkna eller skapa när skolan är över. Några säger att de tänker arbeta med lokalt småföretagande som tillhandahålls via deras sociala nätverk (jämför Schwarz & Öhrn, 2012). Här kan en jämförelse göras till både till Skogsskolan Bruksskolan och Utkantskolan där relationen till informella såväl som formella yrken kopplade till den lokala arbetsmarknaden också är tydlig. En av pojkarna på Förortsskolan säger i intervju att han redan fått ett erbjudande att jobba med reparation av 'elektronikprylar' hos sin svåger i en annan del av landet när han gått ut skolan. Vissa pojkar har redan nu bestämt sig för att arbeta med företagande och uttrycker i intervjuer och samtal att de därför inte nödvändigtvis har behov av gymnasiestudier. Att elever säger att skolan inte är viktig behöver inte betyda att de verkligen tycker så. Enligt Jonsson kan det ibland snarare betyda motsatsen, det vill säga att skolan egentligen är viktig men att möjligheten att identifiera sig som invandrarkille kan vara ett sätt att hantera att de inte lyckas i skolan (Jonsson, 2007). Sami, som planerar att i framtiden arbeta i sina föräldrars frisersalong, har som mål att så småningom ta över deras rörelse. Han dyker upp i skolan lite nu och då och umgås med killarna i klassen men det är inte så vanligt att han stannar en hel dag. Sami har sammanlagt 30 meritpoäng och hämtade, enligt läraren, inte ens ut sitt senaste betyg. Trots att föräldrarna åtskilliga gånger varit kallade till skolan för att diskutera problemet så skymtar ingen lösning. Även om just Sami möjligen har en realistisk plan att försörja sig utan att klara skolan gäller det långt ifrån för alla pojkar i studien.

## Sammanfattande reflektion

Alla elever måste förhålla sig till relationen mellan kunskapsinlärn timer, betyg och social status bland kamrater. Det gäller både flickor och pojkar men märks kanske tydligast hos pojkar i högstadiet. Merparten av pojkarna i denna studie menar att det gäller att positionera sig tidigt på terminen som ambitiös inför varje ny lärare. För att vara med och konkurrera om de höga betygen utan att riskera social degradering gäller det dessutom att ha en stabil social status i gruppen (jämför Francis, Skelton & Read, 2011). Relationen mellan skolan som kunskapsarena och skolan som social arena kompliceras av att dessa båda positioneringar måste ske i stort sett samtidigt och på samma plats. Under ett kort tidsspann vid terminens allra första veckor måste varje pojke

både positionera sig inför sina klasskamrater och samtidigt framstå som ambitiös, duktig och arbetsam inför sin lärare för att konkurrera om betygen. Relationen mellan skolan som kunskapsarena och den sociala statusen i kamratgruppen är i hög grad beroende av den lokala kontexten och av hur elevens verklighet utanför skolan ser ut. Klass, etnicitet och vilken skola man går i är faktorer som i mitt material framkommer som viktiga för hur pojkarna orienterar i spänningsfältet mellan social status och betyg. I Förortsskolan liksom i Skogsskolan (se även Gustafsson, kapitel 6) var skolan som social arena mer framträdande. Många av pojkarna från arbetarklassfamiljer tänker sig inte något fortsatt engagemang i skolsystemet. Ändå kan det som ser ut som ett avståndstagande från skolan i många fall snarast handla om att skydda sig själv från att framstå som misslyckad. Studiens empiri bekräftar tidigare studier som visar att om man som elev inte har försökt prestera, kan man heller inte räkna med att lyckas och misslyckandet blir därför inte lika kännbart (Phoenix, 2004). När många elever på en skola undviker att ens försöka prestera får detta beteende legitimitet och en uppgivenhet sprider sig. Pojkar med utländsk bakgrund sammankopplas ofta med problem och brister (Jonsson, 2007). Andra möjligheter, tillfälliga och icke kvalificerade arbeten nära kopplade till släktingar och vänner, ses som mer realistiska alternativ än fortsatt utbildning. Den formella utbildningen blir mindre betydelsefull samtidigt som det sociala nätverkets betydelse ökar (Schwartz & Öhrn, 2012). Dessa pojkar saknar de meriter som krävs för att fasa in i det nya kunskapssamhället där anställning på den reguljära arbetsmarknaden kräver minst gymnasieutbildning för att överhuvudtaget komma i fråga. Mot denna bakgrund blir det logiskt att skolans funktion som social arena tar stor plats i dessa pojkars liv, så som flera exempel i denna studie visar.

Enligt fältstudierna är många av pojkarna med mellanskiktsbakgrund på Villaförortsskolan, så väl som i Norra respektive Södra Stadsskolan, ambitiösa och medvetna om samspelet mellan skolprestation och framtida yrkeskarriärer inom åtråvärda branscher. För dessa pojkar samspelar skolan som social och kunskapsmässiga arena i hög utsträckning med varandra. Vad som framkommer här är ett intrikat och komplext spel där vissa pojkar förmår positionera sig såväl i de interna sociala hierarkierna som i den av skolan bestämda sorteringen. För flertalet mellanskiktspojkar är skolan som kunskapsarena mer framträdande, medan det omvända gäller för merparten av arbetarklasspojkarna. Vissa av dessa pojkar kunde dock använda sig av de kvaliteter som frigjordes genom den sociala blandningen (se även Gustafsson, kapitel 6).



Forskning visar att i socialt blandade klasser som i Villaförortsskolan (liksom i Västerskolan, Bruksskolan och Utkantskolan) håller elever från studiemotiverade hem upp prestationsnivån i klassen. Därigenom ökar möjligheterna för elever från mindre studievana familjer att nå skolans kunskapskrav genom den så kallade 'kamrateffekten' (Skolverket, 2012). Pojkarna med utländsk bakgrund på Villaförortsskolan förbättrar sina möjligheter att prestera väl i skolan genom deltagande i en socialt blandad klass. Genom sitt idrottsintresse kvalificerar de sig för deltagande i en generellt högpresterande skolklass.

På Södra Stadsskolan framstår de båda arenorna som tätare sammanlänkade än på studiens övriga skolor. Där framkommer också tydliga skillnader *inom* pojkgruppen. Lärarna är medvetna om pojkars generellt lägre prestationer och i sin iver att kompensera för denna ojämlikhet kan vissa pojkar förse sig med mycket uppmärksamhet, stöd och stimulans. Genom denna 'allians' mellan lärare och klassens mest högpresterande och samtidigt populära pojkar visar observationerna att pojkar tillskansar dessa pojkar sig orimligt stor del av talutrymme och uppmärksamhet. Att detta sker utan nämnvärd konkurrens från övriga elever bidrar till att de redan privilegierade pojkarna får ytterligare ett försprång i jakten på de riktigt höga betygen.

Ett gemensamt drag i de tre klasser som i första hand utgör basen för denna analys var att de högpresterande pojkarna dominerade klasserna, socialt så väl som i betygshänseende. Merparten av pojkarna på de tre skolorna betonade betydelsen av att vara 'cool' och inte plugga allt för mycket (jämför Martino, 1999; Francis, Skelton & Read, 2010). Gemensamt för pojkarna är att de positionerade sig genom ett avståndstagande till femininitet (Connell & Messerschmidt, 2005). Överdrivet pluggande, liksom allt för stor grad av inställsamhet, samvetsgrannhet och foglighet sågs som 'omanligt', 'mesigt' eller mindre 'coolt'. Men att vara kille är också ett arbete som handlar om att placera in sig i hierarkier av andra killar (Connell & Messerschmidt, 2005). Relationen mellan skolprestation och manlig kamratstatus är en ständig förhandling. Det handlar om att hitta, vidmakthålla eller förbättra sin plats i det sociala nätverket samtidigt som man måste bevaka sin position i betygsjakten. Det visar sig att pojkarnas interna positionering är avgörande för vilka som ska få full tillgång till skolan som kunskapsarena utan att sjunka i social rang. Hellre än att framstå som omanlig offrar flera pojkar i studien sina betyg.

I studien som helhet ser vi inte mycket av klassbaserat kollektivt motstånd (jfr Willis, 1981). Det motstånd som ändå kan skönjas är snarare varierade

strategier som i slutändan leder till en anpassning som accepteras av skolan (Johansson, 2009). Den tuffhet och anti-plugg kultur som finns beskriven i litteraturen (Phoenix, 2004; Willis, 1981) är i viss mån företrädd i Förortsskolan men kan inte sägas vara ett generellt mönster för pojkarna i denna studie. De pojkar som hade passerat det sociala testet och kvalificerat sig för att kunna plugga utan att förlora i rang hade genomgående hög social status (Skelton & Francis, 2011). Att anti-plugg beteende inte hade hög status på de studerade skolorna kan möjligen hänga ihop med att den hegemoniska maskuliniteten förändrats genom att kraven från arbetslivet i kunskapssamhället förändrats. Om fysisk styrka och tuffhet var kvaliteter som värdesattes inom arbetarklassen i industrisamhället är det snarare förhandlingsvilja och smidighet som premieras i de medelklassnormer som dominerar dagens arbetsliv. Även i familjelivet krävs andra förmågor då unga fäder förväntas ta ett större ansvar för barn och vara delaktiga i familjen. De högpresterande killarna i min studie var inga 'machokillar' (Phoenix, 2004) även om de hade hög status i klassens interna hierarki. Utmärkande var snarast att de var skickliga på att hantera den sociala och kunskapsmässiga arenan på ett för dem fördelaktigt vis. De kunde spela med i klassrumsspelet och framstå som ambitiösa och intresserade inför sina lärare samtidigt som de förmådde gå utanför ramarna och visa ett oberoende när så krävdes. Att vara social, smidig, att ha självdistans och kunna skämta framstod som attraktiva egenskaper. Möjligen kan dessa iakttagelser säga något om hur dominerande maskuliniteter ständigt omformuleras efter de sociala och ekonomiska villkor som utgör de samhälleliga ramarna.

## Referenser

- Asp-Onsjö, L. & Holm, A-S. (2014). Governance by marks: an ethnographic study of school achievements and gender. I A-L. Arnesen, E. Lahelma, L. Lundahl & E. Öhrn, (Red.), *Critical Ethnography in Nordic Context*. London: Tufnell Press.
- Arnesen, A., Lahelma, E. & Öhrn, E. (2008). Travelling discourses on gender and education: 'The case of boys' underachievement. *Nordisk pedagogik*, 28(1), 1-14.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy – policy enactments in secondary schools*. New York : Routledge.

- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolf framgång. Tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Connell, R. W. (1999). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-856.
- Francis, B. (2009). The role of The Boffin as abject Other in gendered performances of school achievement. *The Sociological Review*, 57(4), 645-669.
- Francis, B., Skelton, C. & Read, B. (2010). The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal*, 36(2), 1-24.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*. New York: Palgrave.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and education*, 14(1), 37-51.
- Jackson, C. & Dempster, S. (2009). 'I sat back on my computer... with a bottle of whiskey next to me'. Constructing 'cool' masculinity through 'effortless' achievement in secondary and higher education. *Journal of Gender Studies*, 18(4), 341-356.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Doktorsavhandling.. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Doktorsavhandling. Stockholm: Ordfront.
- Kimmel, M. (2010). *Pojkar och skolan: ett bakgrundsdokument om "pojkekrisen"*. Stockholm: Fritzes.
- Lahelma, E. & Öhrn, E. (2003). "Strong nordic women" in the making? Gender policies and classroom practices. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic education. Ethnographic challenges*. (s. 39-51) London: Tufnell press.
- Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'Party animals', 'Squids' and 'Proofters': Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 247-263.
- Nyström, A-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Ottemo, A. (2010). *Gender, technology and sexuality: the Nerd as gatekeeper in higher technology education*. Paper presenterat vid NFPFs kongress, Malmö 11-13 mars.
- Pattman, R., Frosh, S. & Phoenix, A. (2005). Constructing and experiencing boyhoods in research in London. *Gender and Education*, 17(5), 555-561.

- Phoenix, A. (2004). Neoliberalism and Masculinity: Racialization and the contradictions of schooling for 11 to 14 year olds. *Youth & Society*, 36(2), 227-246.
- SOU (2010:51). *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Stockholm: Fritzes.
- Sernhede, O. (2011). *Förorten, skolan och ungdomskulturen. Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos.
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola I förorten*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schwartz, A. & Öhrn, E. (2012). Fellowship and solidarity? Secondary students' responses to strong classification and framing in education. I W. Pink (Red.), *Schools and marginalized youth: an international perspective* (s 173-195). New York: Hampton Press.
- Skelton, C. & Francis, B. (2011). Successful boys and literacy: Are "Literate boys" challenging or repackning hegemonic masculinity. *Curriculum Inquiry*, 41(4), 457-479.
- Skolverket. (2012) *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvalitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Fritzes.
- Widigson, M. (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram. Plats, agentskap och villkorad frihet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Willis, P. (1981). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Östh, J. Andersson, E. & Malmberg B. (2013). School choice and Increasing Performance Difference: A Counterfactual Approach. *Urban Studies*, 50(2), 407-425.



# Kapitel 6

## De framgångsrika pojkarna

*Jan Gustafsson*

### Introduktion

I ett neoliberalt och performativt skolsystem har skolprestationer blivit en allt mer viktig samhällsfråga (Ball, 2003, 2008). I både debatter och policy diskuteras då ofta speciellt pojkars prestationer. Inom ramen för en allt mer individualiserad skola (Vinterek, 2006) ställs det idag stora krav på den enskilda eleven att hantera det som Holm (2008), Jackson (2006) och Francis, Skelton och Read (2012) beskriver som en balans mellan sociala relationer och skolprestationer. Sandell (2007) menar specifikt att arbetarpojkar har svårt att hantera denna utmaning och oftast fokuserar på enbart de sociala relationerna inom skolan, inte på skolprestationerna. Föreliggande kapitel beskriver och analyserar en grupp arbetarpojkar med utländsk bakgrund som ett positivt exempel i relation till debatten om pojkar och underprestationer (se även Asp-Onsjö, kapitel 5). Pojkarna är framgångsrika när det gäller både sociala relationer och skolprestationer och har valt att 'nätverka' med andra elevgrupper i och utanför klassrummet samt samarbeta inom vad de själva kallar en diskussionsklubb. Utifrån denna analys belyses projektets tre frågeställningar (se kapitel 1) genom att dels ställa frågor om hur pojkarna ser på skolprestationer och betyg och hur dessa relateras till dominerande femininiteter och maskuliniteter i kamratgruppen, dels undersöka vilka föreställningar om skolprestationer och kön som kommuniceras inom skolan och dess undervisning samt därtill, hur den lokala skolan formar och skapar förutsättningar för hur pojkarna ser på sina skolprestationer och framtida liv.

### Bakgrund

För att förklara varför pojkar ofta misslyckas i skolan har det skrivits fram olika förklaringsdiskurser (Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008; Delamont, 2000). En del är individbaserade och utgår från att det är synd om pojkarna (boys as victims) samt att de är offer för en feminisering av skolan (Epstein, Elwood,

Hey & Maw, 1998). En annan diskurs utgår från att 'pojkar är pojkar' (boys will be boys) och att det finns naturliga skillnader mellan pojkar och flickor. Ytterligare en förklaring till pojkars underprestationer återfinns i en skolutvecklingsdiskurs som menar att skolan har misslyckats (failing school) med att skapa bra förutsättningar för pojkarnas lärande. Grunden för denna diskurs finns i en evolutionspsykologisk förståelse av kön som ser pojkar som naturligt begåvade men lata vilket tar sig uttryck i ett lågt intresse för skolarbete (se även Holm & Öhrn, kapitel 4). Francis och Skelton (2005) menar att det hela tiden sker diskursiva förskjutningar och förändringar när det gäller förståelsen av pojkars underprestationer i skolan. En sådan diskursiv förskjutning återfinns bland annat i diskursen om problempojkarna (problem boys) medan en annan diskurs menar att pojkarna riskerar att hamna utanför skolan (at risk boys). Inom ramen för dess diskurser förklaras pojkars underprestationer som en effekt av en individualisering av skolans undervisning vilket i sin tur kan kopplas till konstruktionen av maskulinitet. I likhet med Francis (2006) och Phoenix (2004) menar Nyström (2012) och Sandell (2007) att debatten om skolprestationer och kön måste ses i ljuset av en allt mer tilltagande individualisering av skola och utbildning, där exempelvis arbetarpojkar med liten tillgång till kulturellt och ekonomiskt kapital har svårt att hantera de utmaningar som dagens skola ger. Kimmel (2010) kopplar i sin tur pojkars svårigheter i skolan till en allt mer tilltagande och accentuerad samhällsomvandling. Denna samhällsomvandling handlar framförallt om en långsiktig ekonomisk omstrukturering av samhällsekonomin där traditionella arbeten för män försvinner. I Skolverkets analys av Pisa 2013 (Skolverket, 2013) bekräftas tidigare mönster gällande skolprestationer där flickor på en kollektiv nivå presterar bättre än pojkar samt att gapet mellan lågpresterande och högpresterande elever ökar. Samtidigt ökar problemen med likvärdighet i svenska skolan där Beach och Sernhede (2011) och Öhrn (2011) visar på en tilltagande social marginalisering och svaga skolprestationer hos bland annat invandrapojkar med liten tillgång på kulturellt kapital.

## **Utkantskolan och klass 9 b**

Empiriskt tar detta kapitel sin utgångspunkt i Utkantskolan och klass 9 b. Utkantskolan är en relativt liten skola med drygt 150 elever i årskurs 6-9. Skolan ligger belägen i utkanten av en mellanstor kommun och kan beskrivas som en mångkulturell skola där cirka 35 % av eleverna har utländsk bakgrund.

På klassnivå uppnår antalet elever med utländsk bakgrund till ungefär 50 % och många av eleverna hade föräldrar med arbetarbakgrund. Under året för studien gick det 10 flickor och 16 pojkar i klass 9 b.

På Utkantskolan har man valt att arbeta med en fotbollsprofil som kallas Samba. Det innebär att eleverna inför årskurs 6 kan ansöka om att få gå i en fotbollsgrupp i en av klasserna och därmed få möjlighet att träna och spela fotboll på skoltid under ledning av en tränare. I klass 9 b är det sju flickor och sju pojkar som är inskrivna i Samba medan resterande tolv elever går i klassen utan att delta i Samba. Enligt läraren och tränaren Lars (intervju) handlar Samba om att ta livet och fotbollen med en glädje och lätthet och målet med fotbollsklassen är att eleverna skall utveckla en inre kompass med ledorden Mod, Klokhet, Kreativitet och Omtänksamhet. Det viktiga är inte själva spelet eller vem som vinner eller förlorar, det viktiga är glädjen, tekniken och spelet i sig. Det är detta som Utkantskolan enligt Lars vill lyfta fram i sin undervisning och han tror att det är utvecklande för både individen och skolan. Fotbollsprofilen har också medfört att elever från andra skolor och bostadsområden i kommunen söker sig till skolan vilket gjort att Sambaklassen är en mix av elever med olika erfarenheter och social bakgrund.

## Pojkgruppen

Den etnografiska beskrivningen utgår från en kamratgrupp som består av fyra pojkar med utländsk bakgrund. Pojkarna heter Azad, Brahim, Sirwan och Hiwa. Samtliga pojkar bor i ett bostadsområde från miljonprogrammet i närheten av skolan. Pojkarna delar på både historier och erfarenheter av migration, sociala och ekonomiska prövningar vilket troligtvis bidrar till att skapa det som Archer och Francis (2007) beskriver som ett kollektivt habitus inom gruppen. Detta kollektiva habitus motiverar och formar Azads, Brahims, Sirwans och Hiwas höga studieaspirationer. I framtiden vill pojkarna bland annat arbeta som läkare, tandläkare och forskare inom medicin och de är inställda på att arbeta hårt för att nå sina mål. De har ett genomsnittligt meritvärde om 256 vilket klart överstiger Utkantskolans genomsnittliga meritpoäng. Genom sina familjer har pojkarna en begränsad tillgång till både ekonomiskt och kulturellt kapital. Däremot har pojkarna tillgång till olika socialt nätverk (familj, idrotts- och kamratgrupper i och utanför skolan) och får därigenom möjlighet att tillägna sig socialt kapital (Putnam, 2006). Pojkarnas tillgång till socialt kapital är en förklaring till att de kan beskrivas



som framgångsrika när det gäller både sociala relationer och skolprestationer. Detta är utgångspunkt för kapitlets analys.

## Socialt kapital som nätverk och resurs

Coleman (1988) menar att en elevs skolprestationer i hög grad styrs och regleras genom tillgången till socialt kapital, det vill säga sociala normer, förväntningar, ömsesidighet och tillit som förmedlas genom de sociala relationer och sociala nätverk som man deltar i. De sociala relationer och nätverk som Coleman refererar till är en del av skolans maktordning och uttrycker genom undervisning och andra skolaktiviteter vad som förväntas och krävs av exempelvis pojkar respektive flickor samt vilka möjliga elevpositioner som finns tillgängliga. Leana (2011) delar Colemans uppfattning och ser gruppen som en mycket kraftfull resurs i skapandet av socialt kapital som ger access till andra människors humankapital, det vill säga kunskaper och färdigheter som kan internaliseras och bidra till individens eget humankapital. Även Connell (1998) betonar kamratgruppen som viktig och lyfter i det sammanhanget fram dess betydelse för skapandet och konstruktionen av olika femininiteter och maskuliniteter relativt skolans könsregim (även Connell, 1987). Skolans könsregim kommer bland annat till uttryck genom skolans maktordning och dess institutionaliserade diskurser och sociala nätverk som förmedlar normer och förväntningar på både lärare och elever. Med hjälp av Putnam (2001, s 288) kan dessa diskurser och sociala nätverk liknas vid "... institutional mechanism with power to ensure compliance with the collectively desirable behaviour" vilket innebär att det är skolan som institution som både möjliggör och begränsar konstruktionen av femininiteter och maskuliniteter.

Field (2008, s 1) menar att essensen i socialt kapital kan beskrivas med två ord: "relationships matter" och bör ses som en resurs för kollektiva handlingar i syfte att åstadkomma saker som en enskild individ inte skulle kunna uppnå. I relation till ovanstående resonemang kan man med hjälp av Swain (2004) göra en distinktion mellan resurser och strategier där resurser är det kapital som finns tillgängliga för eleverna och strategier är de processer varigenom eleverna använder dessa resurser. Med stöd av Swain (2004) kan man därför se socialt kapital som en resurs som finns tillgängligt för pojkarna och som bland annat används för att möjliggöra samarbete och ett kollektivt handlande. I synen på samarbete utgår kapitlet från Dillenbourg, Baker, Blaye,

& O'Malley (1996) som menar att samarbete är ett arbete som bedrivs av två eller flera elever i klassrummet med ett gemensamt syfte. Väsentligt i förståelsen av dessa processer är enligt Connell (1998) att elevers resurser och strategier är kopplade till en given miljö. Det innebär att pojkarnas resurser och strategier måste ses som lokalt konstruerade inom Utkantskolan som institution och de sociala nätverk som de deltar i. Utifrån Connell (1998, s 5) innebär det att de maskuliniteter som pojkarna konstruerar: "... do not exist prior the social interaction but come into existence as people act".

Centrala begrepp i analysen är sammanbindande och överbryggande socialt kapital samt institutionellt och relationellt socialt kapital (Field, 2009; Nahapiet & Ghoshal, 1998; Krishna, 2000). Sammanbindande socialt kapital är horisontellt organiserat och är bas för en stark och ömsesidig solidaritet. Det sociala kapitalet bygger på att det finns starka band mellan medlemmarna och att det skapas en sammanbindande homogen grupp. Ett sammanbindande socialt kapital skapar ett starkt socialt kitt och bidrar till en stark lojalitet inom gruppen (Putnam, 2006). Överbryggande socialt kapital är vertikalt organiserat och skapar kopplingar till nya nätverk och sociala relationer. Det sociala kapitalet bygger på svaga band mellan medlemmarna och är outhärdligt när det ställs krav på prestationer och performativitet. Institutionellt socialt kapital refererar till de sociala relationer och normer som har som syfte att styra och kontrollera medlemmarna i exempelvis en skola. Enligt Field (2009) ägs ett institutionellt och skolbaserat socialt kapital kollektivt av skolans medlemmar, det vill säga lärare och elever och skapas genom den vardagliga interaktionen inom skolan. Skolan som institution både tillhandahåller och begränsar tillgången till socialt kapital vilket medför att eleverna har tillgång till olika resurser genom sin skolgång. Relationellt socialt kapital kan i sin tur beskrivas som elevens personliga resurser vars värde beror på tidigare relationella investeringar. Det relationella kapitalet består således av de relationer som eleven har utvecklat med lärare och andra elever genom en interaktionshistoria. Inom ramen för dessa relationer pågår ett meningsskapande som leder till gemensamma förståelser, värderingar och förställningar om skolprestationer och betyg men också om vad som värderas och förväntas av dem som pojkar samt vilka positioner som är diskursivt möjliga att uppnå. Krishna (2000) beskriver därför det institutionella kapitalet som en strukturell dimension och det relationella kapitalet som en kognitiv (kultur) dimension. Kollektivt handlande och samarbete har sin bas i samspelet mellan ett institutionellt och

ett relationellt socialt kapital och Krishna (2000) påpekar att de kompletterar och stödjer varandra.

## Resultat

I relation till de ”framgångsrika pojkarna” har den etnografiska analysen identifierats fyra sociala nätverk på Utkantskolan. De sociala nätverken är a. Skolan som institutionellt och överbryggande socialt kapital, b. ”Bröder” och syskon som relationellt och sammanbindande socialt kapital, c. ”Fotbolls-flickorna” som relationellt och överbryggande socialt kapital samt d. Kam-ratgruppen som relationellt och sammanbindande socialt kapital.

### **Utkantskolan som institutionellt och överbryggande socialt kapital**

Utkantskolan kan ses som ett socialt nätverk med normer och värden som förmedlar gemenskap och en inkluderande inställning där alla elever är välkomna. Ett ledord som uttrycks i skolans lokala policydokument är empowerment och läraren Mikael beskriver skolandan som familjär och hjärtlig med elever som bryr sig och tar hand om varandra:

Mikael: genom att skolan är så liten så har vi ju en väldigt bra kommunikation mellan lärare och elev. Det är nog den delen som är nästan mest unik med skolan. (Intervju lärare, Utkantskolan)

Leif, en av lärarna, menar att Utkantskolan är en inkluderande skola och att skolans rektor i princip aldrig sagt nej till att någon elev ska få börja på skolan: ”... ja, det är ju verkligen öppna famnen på något sätt”. Enligt Leif tar deras rektor avstånd från OBS grupper: ”... nej han vill ju absolut inte exkludera någon elev”. Skolverket konstaterade också efter sin inspektion ett par år före vårt besök att det råder en markant öppen och välkomnande stämning på skolan. Lärarna i arbetslaget kring 9 b menar att de har fått många bevis för att det finns en speciell social och familjär anda i huset. Framför allt är det relationerna mellan elev-lärare, yngre-äldre elever samt den mellan eleverna i samma klass som lärarna lyfter fram. Några flickor i klass 9 b beskriver att man känner sig nära alla i klassen och att det finns en stark gemenskap:

Alva: Vi har kommit varandra jättenära.

Marika: Det är en rolig klass.

Monica: Vi kan ju vara med varandra också.

Intervjuare: Hur kommer det sig då att det har blivit en så bra klass? Har ni funderat på varför det har blivit så?

Alva: Vi har varit så här sedan vi var i fjällen och vårfesten och sådant.

Monica: Jag tror också att det är på grund av de gemensamma aktiviteterna.  
(Intervju, Utkantskolan)

Flickornas förståelse av den, som de säger ”goa känslan” i klassen kopplas till de gemensamma aktiviteter som genomförs på skolan. En bärande idé på skolan är att man ett par gånger varje termin genomför en heldag med olika sociala aktiviteter där man blandar eleverna från årskurs 6-9 i grupper. Dessa mixade grupper skapar överbryggande möten mellan medlemmar ur olika sociala nätverk. Att genomföra dessa kollektiva aktiviteter är en medveten strategi från skolans rektor i syfte att skapa en gemensam grund för skolans elever och lärare. Även skolans lärare återkommer till dessa kollektiva aktiviteter när de reflekterar över vilka faktorer som påverkar och formar skolans sociala normer och värderingar. På skolan finns det en social dimension hos lärarna som exempelvis Leif (lärare) under en observerad lektion formulerar som att han: ”... aldrig blir arg på er (eleverna) om ni missar ett prov, men om ni mobbar andra elever, då blir jag arg! ” (Fältanteckning, Utkantskolan). Likaså reflekterar Leif över vems ansvar det är om eleverna inte har lust att studera och han säger till eleverna att han inte kan: ”... bli arg på er om ni inte vill plugga. Kan bara fundera över min egen undervisning” (Fältanteckning, Utkantskolan). När det gäller elevernas sociala ansvar är Leifs utgångspunkt tydlig då han menar att eleverna har ett stort ansvar för hur de uppträder och beter sig mot varandra på skolan. Ansvaret för undervisningen kan man däremot inte lägga över på eleverna. Leif menar att lärarna och skolan bär ansvaret för att undervisningen känns meningsfull och motiverande.

Tack vare idrottsprofilen har det kommit väldigt många studiemotiverade elever till skolan vilket enligt lärarna har lyft hela skolan under flera år. Idrottseleverna sägs ha dragit igång och höjt studiemotivationen hos de andra eleverna. Idrottsprofilens studiemotiverande effekt har genom fotbollsflickorna förstärkts ytterligare och Mikael (lärare) säger att han har aldrig haft en klass som haft en så stark tjejgrupp som den i klass 9 b:

Mikael: Fotbollstjejerna i 9 b är extremt starka personer, det är väldigt tydligt och dom är 7 stycken. Dom tar för sig mycket, det ska hända grejer hela tiden och dom är glada, spralliga, idrottsintresserade och väldigt studiemotiverade ... Det är inte så vanligt att tjejerna tar för sig så mycket som i den här gruppen. Så det har väl gjort att klassen är lite bättre generellt

sett och det är en go klass med stort hjärta, dom bryr sig om och tar hand om varandra för det mesta till det mesta ... I stort är det en ganska positiv grupp, man kommer alltid dit och är glad när man har dem. Det tycker jag. (Intervju lärare, Utkantskolan)

Lärarna i arbetslaget säger att många av de flickor och pojkar som har gått hela sin skolgång i klassen har höjt sina betyg efter att idrottstjejerna kom till klassen. Det har blivit ett större performativt fokus samtidigt som eleverna hjälper varandra och drar varandra åt samma håll:

Mikael: Sambaklassen lyft hela Utkantskolan under flera år ... tack vare att det har kommit väldigt många studiemotiverade elever. Samba eleverna har dragit igång dom andra eleverna, alltså höjt studiekvaliteten hos de andra. Dom har fått till en ganska fräck grej att vara ganska duktig. Så det är en av de bra sidorna som man har fått med sig. (Intervju lärare, Utkantskolan)

Fotbollsprofilen och de studiemotiverade eleverna höjer enligt lärarna studiemotivationen hos de andra eleverna både i och utanför klassen. Eleverna har, som läraren Mikael säger, fått till en ganska ”fräck grej” när det gäller skolarbetet och det är ok att vara duktig i skolan och samtidigt balansera detta med de sociala relationerna i klassen (se Francis, Skelton & Reed, 2012; Holm, 2008).

### **”Bröder” och syskon som relationellt och sammanbindande socialt kapital**

En viktig relation för Azad, Brahim, Sirwan och Hiwa är de äldre skolkamraterna som de benämner för ”bröderna” och som på många sätt framstår som rollmodeller (se Ficano, 2012) och normskapare för Utkantskolan. Det är genom en långvarig socialisationsprocess med äldre elever och syskon (både flickor och pojkar) inom familjen och sociala nätverk som pojkarna har tillägnat sig normer om hur skolan fungerar och vad som förväntas av dem som pojkar. Till dessa normer hör exempelvis att det är viktigt att visa respekt för de äldre kamraterna:

Alltså, det är en bra miljö här på skolan ... Vi i nian, om jag ska vara ärlig mot dig, vi respekterar varandra, vi är snälla mot varandra och alla är accepterade.

Intervjuare: Vilka lärde er att visar respekt? Vem lärde er det?

Azad: Våra syskon gjorde det!

Brahim: Precis! Vi hade ju syskon här som du vet till exempel.

Intervjuare: Ni hade syskon som gick här före er?

Sirwan: Ja, precis! Jag lovar dig för några år sedan var det mycket mer respekt för de äldre även utanför skolan i samhället. När vi gick i sjuan såg vi upp till dem äldre.

Hiwa: Ja, precis! Var du hemma lärde dig bröderna hur du skulle vara. De är äldre just nu. När de var yngre så tog de hand om oss och visade hur man skulle göra. (Fältsamtal, Utkantskolan)

”Bröderna” framstår som viktiga förebilder och rollmodeller för pojkarna då de lär dem hur de skall bete sig i skolan och uppträda mot sina lärare och skolkamrater. Pojkarna blir i förlängningen själva ”manliga” rollförebilder för yngre skolkamrater. Bröderna kan beskrivas som ett relationellt och sammanbindande nätverk som Azad, Brahim, Sirwan och Hiwa interagerar med och skapar starka band till. Det är en horisontell organisering där etnicitet blir en viktig länk i skapandet av sammanbindande identiteter som bidrar till att det bildas en homogen grupp. Azad menar att det finns vissa regler och normer i skolan som man måste hålla sig till och det var bröderna som visade hur:

Azad: Det finns vissa regler som man går efter. Vi känner till reglerna. De ligger i luften som normer /.../ Reglerna har vi klart för oss, att så här gör vi i skolan! Vi tänker säkert på det men det är inte så att vi går och tänker på dem hela tiden /.../ efter alla år med plugg så blir du van. Vi får liksom en liten karta som visar oss att så här kan vi göra. (Intervju, Utkantskolan)

Den sociala karta av regler och normer som erbjöds via brödernas nätverk kan ses som ett socialt kapital (Putnam, 2006) och blir till en resurs för pojkarna inom skolan. Det är genom de äldre skolkamraterna (och syskonen) som Azad, Brahim, Sirwan och Hiwa lär sig hur skolan fungerar och hur man bör förhålla sig. Coleman (1987, s 135) menar att de normer som har internaliserats genom en socialisationsprocess omgående ger aktören ett handlingsverktyg som de kan använda i skolan: ”Norms which have been internalized through socialization directly modify the utilities of certain actions”. Normerna som pojkarna har internaliserat i skolan handlar om en social ordning i och utanför klassrummet där man också skall inordna sig i en social hierarki med respekt för äldre kamrater, föräldrar och lärare. Det handlar också hur man skall vara för att vara en ”framgångsrik” pojke och få respekt av sina kamrater, det vill säga normer som beskriver en framgångsrik maskulinitet. Relationerna inom kamratgruppen bygger på en social tillit och ömsesidighet vilket enligt Putnam (2006) är fördelaktig för ett fortsatt kollektivt handlande inom gruppen. Resonemanget knyter an till det fenomen som

Cooley Fruehwirth (2013, s. 87) kallar för ”within race spillover”. Detta innebär att det uppträder en starkare normöverföring inom ett sammanbindande och horisontellt nätverk<sup>10</sup> än i vertikala nätverk.

De sociala normer som pojkarna har internaliserat bidrar till att de hanterar balansen mellan skolans sociala relationer och prestationer. Även när det gäller skolprestationerna får pojkarna sin drivkraft från ”bröderna” och sina syskon som genom sina erfarenheter ger dem råd hur de skall förhålla sig till skolan och framtida yrkesliv. Azads storebror vill till exempel inte att Azad skall göra som han gjorde i skolan:

Azad: ... min brorsa var till exempel inte så mycket i skolan, han struntade i att plugga vidare och nu jobbar han på ett ställe där han fixar olika bilar. Han sa alltså till mig att han sliter i åtta timmar om dagen och tänk dig när man är 45-50 år så orkar man inte ens jobba längre. Han sliter på sin kropp... (Intervju, Utkantskolan)

Azad och de andra i gruppen ser upp till sina syskon och speglar sig i deras skolerfarenheter men tar också dem som utgångspunkt i sina aspirationer inför framtiden. Analysen får stöd av Bifulco, Fletcher och Ross (2011) som menar att elevers skolresultat kan påverkas positivt beroende på om man identifierar sin med sina skolkamrater. När det gäller Azad, Brahim, Sirwan och Hiwa är det därför mycket troligt att det uppträder en ”within race spillover effekt” i relation till bröderna vilket torde bidra positivt för att skapa en balans mellan sociala relationer och skolprestationer.

## **Fotbollsflickorna som relationellt och överbryggande kapital**

Ett av de nätverk som pojkarna ofta slår överbryggande broar till och interagerar med är de sju fotbollsflickorna (Lotta, Jenny, Lisa, Eva, Marika, Alva, Louise) i klassen. Till skillnad från övriga klasskamrater kommer fotbollsflickorna från familjer med tillgång till både ekonomiskt och kulturellt kapital (Bourdieu, 1986). Alla flickorna bor i villor eller friliggande hus i stadsdelar som inte tillhör skolans ordinarie upptagningsområde. Medelvärde för fotbollsflickornas meritvärde är 260 och ligger därmed på ungefär samma nivå som Azad, Brahim, Sirwan och Hiwa. För fotbollsflickorna är betygen viktiga och de satsar alla på att få höga meritvärden. Under lektionstid sitter

---

<sup>10</sup> Se även Coleman (1988) och slutna nätverk.

tjejerna oftast två och två (eller tre) men alltid nära varandra i klassrummet. Det är vanligt att de hjälper varandra med skoluppgifter och de menar att det är helt ok att göra så:

Lotta: Om man behöver hjälp är det helt okej att hjälpa varandra. Ja, det är det verkligen. Man kan ju hjälpa vem som helst och ta hjälp av vem som helst (Intervju, Utkantskolan).

Eva: Det är mer som att plugga tillsammans. Om man sitter tillsammans på lektionerna så är det ju oftast inte grupparbete utan då är det mer att man hjälps åt med en uppgift. (Intervju, Utkantskolan)

Inom gruppen har fotbollsflickorna tillägnat sig en gemensam studieteknik där de skriver textsammanfattningar och tankekartor kopplat till det som de läser eller går igenom under lektionerna. De arbetar även med stödord och tankelinjer efter att Leif (lärare) instruerat klassen om denna studieteknik som han beskriver som ett smart sätt att arbeta på. Ett exempel på detta mönster är en lektion i samhällskunskap där både Eva och Alva arbetar med en tidslinje och en tankekarta baserad på skoltexten samt Wikipedia medan Marika sitter och skriver sammanfattning med egna ord. Medan Eva och Alva arbetar med sina tankelinjer och sammanfattningar kommer Brahim över till dem och undrar om de hunnit göra instuderingsfrågorna till provet. Brahim frågar samtidigt om han kunde få hjälp med en av frågorna. Han får snabbt svar av Eva och Alva på sin fråga och går tillbaka till sin grupp. Vid flera tillfällen under denna lektion går sedan Brahim och Azad över till fotbollstjejerna och samtalar och får hjälp med specifika instuderingsfrågor:

Vid några tillfällen sätter sig pojkarna ner hos flickorna och arbetar tillsammans med frågorna. Fotbollsflickorna har en väl utvecklad strategi där de först gör instuderingsuppgiften, sedan tidslinjer, tankekartor och sammanfattning för att sedan göra ett nytt försök på instuderingsfrågorna. Ett genomgående mönster de har är att samtala med varandra och hjälpa varandra om det behövs och här är interaktionen med pojkarna inget undantag. (Fältanteckningar, Utkantskolan)

Ett likadant interaktionsmönster återfinns vid en annan samhällskunskapslektion med ett annat innehåll. Under denna lektion arbetar klassen med instuderingsfrågor som en förberedelse inför de nationella proven och Brahim och Sirwan ber Marika och Alva om hjälp:

Under samhällskunskapslektionen sitter eleverna i klassen två och två och arbetar med instuderingsfrågor och söker svaren via datorn. Efter en stund



fastnar Brahim och Sirwan på några uppgifter och ber Marika och Alva som sitter närmast om hjälp. Pojkarna frågar flickorna (Marika och Alva) var dom har hittat svaren på några av instuderingsfrågorna och Marika kommer över till dem och visar vilken sökmotor de använder. Genomgående arbetar de med Google, Wikipedia samt NE skola när dom löser sina uppgifter. Under lektionen fortgår sedan interaktionen mellan Brahim och Sirwan och Marika och Alva där flickorna hjälper pojkarna med olika uppgifter. (Fältanteckningar, Utkantskolan)

Pojkarnas interaktion med flickorna i klassrummet kan beskrivas som ett överbryggande nätverk som ger dem tillgång till socialt kapital som sträcker sig utanför de egna horisontella nätverken. Lin (2008) talar om att det sker en extension av sociala relationer. Det kan ses som ett överbryggande socialt kapital som möjliggör för pojkarna att få tillgång till resurser som finns inom flickornas nätverk. Pojkarna får således explicit tillgång till sociala resurser och ett kulturellt kapital bestående av studiemönster och studieteknik inom flickornas nätverk som de senare omvandlar till ett humankapital. Relationen mellan nätverken och dess medlemmar (Azad, Brahim, Sirwan och Hiwa och Lotta, Jenny, Lisa, Eva, Marika, Alva, Louise) bygger på det som Putnam (2006) beskriver som svaga band men vilar på en ömsesidighet mellan nätverkens medlemmar. Det tar sig ofta uttryck genom att medlemmarna i de två nätverken arbetar ihop eller hjälper varandra under lektionerna. Även under raster och aktiviteter utanför klassrummet förekommer interaktion mellan de två kamratgrupperna. Samtalen berör livet utanför skolan och har ofta fokus på fotboll. Detta interaktionsmönster har pojkarna inte lika tydligt med några andra klasskamrater.

Denna interaktion tydliggörs under några observerade matematiklektioner. Läraren Mikael står framme vid vita tavlan och informerar eleverna att de får arbeta i egen takt resten av terminen. Han säger till eleverna att de skall komma väl förberedda till genrepet på sidan 137 och de inte får något betyg innan de har räknat dit. Mikael avslutar genomgången med att påtala att detta inte är valbart och att han nu släpper dem lösa och att de inte skall ”prata” bort lektionen. Det är relativt lugnt under lektionen och Mikael hämtar skrivböcker och delar ut till eleverna. Han avslutar genomgången med att säga att de har Algebra G test på måndag:

Betygshetsen finns närvarande i klassen och Brahim upptäcker att det är 37 sidor kvar att räkna fram till provet i vecka 22. Brahim pratar högt med sig själv och säger att han nu måste börja räkna lite och börjar efter en stund arbeta med matematiken. Han kör ganska fort fast och Azad hjälper honom

att komma vidare i arbetet. Bredvid dom sitter idrottstjejerna och Lotta ropar på Louise om hjälp med ett mattetal. Louise kan inte heller räknetalet utan ber Azad om hjälp med att förklara och lösa uppgiften. Azad ställer dit en stol och sätter sig bredvid och dom börjar prata om talet så att dom kan komma vidare. Efter en stund så ropar Jenny på Brahim då hon inte heller kan ett räknetal och tar hjälp av Brahim. Lotta sitter bredvid Jenny och även hon tar hjälp av Brahim. ”Nu förstår vi tack vare Brahim” säger Lotta - Du är grym Brahim! Efter en stund kör även Jenny fast på samma matematikuppgift och Azad erbjuder sig att hjälpa henne ... (Fältanteckningar, Utkantskolan).

I ovanstående observation hjälper Brahim och Azad de två flickorna (Lotta och Jenny) med matematikuppgifter och det tydliggörs en överbryggande interaktion dem emellan. Brahim och Azad använder i denna situation samma teknik som de själva använder och de samtalar och diskuterar problemlösningen med flickorna. På ett liknande sätt som tidigare beskrivits angående pojkarna sker det även här en extension där det frigörs resurser som finns inbäddade i pojkarnas nätverk vilket flickorna kan omvandla till ett eget humankapital. Matematiklektionen ovan tydliggör också vad som kan beskrivas som kamrathandledning vilken enligt Cooley Fruehwirth (2013) har både sociala och performativa effekter. Genom att sitta och arbeta tillsammans får respektive nätverk och kamratgrupp möjlighet att tillägna sig ett socialt kapital bestående av både information och kunskaper vilket Putnam (2006) menar är av stor vikt för formandet av en performativ identitet (se även Jeffrey & Tro-man, 2012).

Under nästkommande matematiklektion arbetar Azad och Eva tillsammans och de försöker gemensamt lösa en uppgift i likformighet. De kör fast och ropar på läraren Mikael om hjälp. Mikael säger åt dem att det är väl inte så svårt utan det är bara att gasa på:

Azad och Eva fortsätter att arbeta tillsammans och Eva förstår inte nästa matematikuppgift heller. Azad drar stolen intill Eva och dom börjar gå igenom matematiktalet och den problemlösning som Eva inte förstår. De sitter i kortänden på ett stort bord och de är i blickfånget för hela rummet. Azad verkar trivas att arbeta med Eva. När läraren Mikael kommer in i klassrummet utbrister han – ”Vad händer här då? Jag verkar ju var helt överflödig” och går över till några andra elever som behöver hjälp. (Fältanteckningar, Utkantskolan)

Efter lektionens slut lyfter Mikael fram Azad och Brahim och deras arbete med fotbollflickorna som ett bra exempel på hur man kan hjälpa varandra och samarbeta inom klassen. Han ser sig som överflödigt i relation till Azad och

Brahims överbryggande interaktion med flickorna. Interaktionen bygger på svaga band vilket knyter samman pojkarna och flickorna med varandra. Inom ramen för denna överbryggande interaktion skapas det även ”bredare” sociala identiteter (Jenkins, 1996) och nätverksrelationer vilket kan liknas vid det som Holm och Öhrn (2007) beskriver som ”cross-gender network”.

### **Kamratgruppen som relationellt och sammanbindande socialt kapital**

Lärarna beskriver i intervjuerna pojkarna som vetgiriga och har uppmärksammat att de börjar att ifrågasätta den kunskapsproduktion som sker i klassrummet. Det är Brahim och Azad som enligt lärarna Mikael och Leif är mest framträdande i gruppen. Azad sägs lyssna väldigt noga på vad som sägs på lektionerna medan Brahim pratar mer och försöker visa att han kan. Brahim har enligt Leif massor med idéer om hur olika saker och ting fungerar och hur det förhåller sig till allt. Inom gruppen diskuterar och pratar pojkarna väldigt mycket med varandra och löser på så sätt olika skoluppgifter. Pojkarna menar att diskussion och att prata om saker som man inte kan är det bästa sättet att lära sig nya saker:

Azad: Det är det bästa att diskutera. Man frågar varandra, då lär man sig otroligt mycket själv.

Sirwan: Alltså, det är så.

Brahim: Bara på den lektionen så lärde jag mig jättemycket faktiskt.

Hiwa: Precis.

Brahim: Bara att lyssna på andra. Det är ändå smartast att ta till sig. Vad han har för åsikter och vad jag har för åsikt och så kan man se och jämföra. Om man har en fråga så frågar man och de kan svaret så lär sig alla.

Intervjuare: Hur har ni lärt er det här då med att diskutera och prata?

Brahim: Det är bara någonting man gör.

Azad: I början av åttan så hjälpte jag Pedro ganska mycket och vi satt och pratade och diskuterade rätt så mycket. Då lärde man sig själv ganska mycket också. Det är väldigt lätt när man sitter och diskuterar. (Fältsamtal, Utkantskolan)

Pojkarna formulerar en medvetenhet om sin klassrumsstrategi där de genom ett samarbete med kamraterna diskuterar olika frågeställningar och skoluppgifter. Ett exempel på detta är en lektion i samhällskunskap som också är förberedelse inför ett prov. Eleverna har av läraren Leif fått ut två texter med 32 instuderingsfrågor på 1:a världskriget och 10 frågor som handlar om 2:a världskriget. Klassen skall förbereda sig inför provet och pojkarna sitter

samlade redo att börja arbeta. Leif går runt och hjälper de elever som behöver hjälp med instuderingsfrågorna. Pojkarna sitter runt bordet och läser texten och svarar kort på frågorna. Pojkarna har utvecklat en dialogmodell där de sitter och samtalar och diskuterar inom gruppen, ställer frågor kopplat till instuderingsfrågorna och fördjupar sedan resonemanget genom en fortsatt diskussion:

Brahim, Azad, Sirwan och Hiwa sitter och diskuterar Israel i föreläsningen av 2:a världskriget. De har tidigare på kursen sett filmen *Garden Tailor* som handlar om judar och andra världskriget och de diskuterar filmen och Israel under denna lektion. Pojkarna är engagerade och diskuterar livligt om världspolitik, Mellanöstern och andra världskriget i relation till Palestina och Israel. De glider sakta över till att prata och diskutera om England och Natos roll i skapandet av Israel samt de orättvisor som idag finns i området och det våld som Israel utövar mot Palestina. (Fältanteckningar, Utkantskolan)

Den diskussionsstrategi som pojkarna har utvecklat kan beskrivas som dialogisk (Bakhtin, 1981) och elevernas meningsskapande och kunskapsproduktion i denna kan beskrivas som kollektiv. Inom ramen för detta samarbete har eleverna förstått vad läraren är ute efter i kommande prov:

Azad: Nu inför So provet försöker jag att inte läsa betygskriterierna så som man borde göra så att man vet vad man ska plugga till. Ofta så får vi instuderingsfrågor och det är typ dem jag tränar på.

Intervjuare: Är instuderingsfrågor viktigare än betygskriterierna?

Azad: Nej, det tycker jag inte, egentligen är det så att kriterierna är bättre men det känns som om det blir segare för mig att plugga då.

Intervjuare: Han (läraren) gör så för att det är det innehåll han vill att du ska träna på?

Azad: Precis.

Intervjuare: Så ni har liksom knäckt de normer som Leif har. Det han lägger i instuderingsfrågorna är det innehåll som han vill att ni ska lära er?

Azad: Precis, vi har knäckt koden.

Hiwa: Precis.

Sirwan: Men jag själv, jag läste hela texten på samhällskunskapsprovet i alla fall.

Brahim: Det gjorde jag med.

Sirwan: Så man fick med allting, små detaljer. Det är mycket lättare.

(Intervju, Utkantskolan)

Detta kodknäckande som pojkarna ger exempel på har utvecklats kollektivt inom kamratgruppen och är en del av pojkarnas förståelse av vad som är viktigt i undervisningen. Inom pojkgruppen finns det starka sociala band

mellan Azad, Brahim, Sirwan och Hiwa baserade på tillit och ömsesidighet vilket skapar ett sammanbindande socialt kapital. De mobiliserar en solidaritet inom gruppen vilket förstärker deras kollektiva identitet i skolan och skapar på så sätt en homogen grupp. Det är inom ramen för dessa starka band som Azad, Brahim, Sirwan och Hiwa ser sig som bröder - som Azad uttrycker det: ”man tar bröderna först” - vilket är en viktig resurs för pojkarnas relationella och sammanbindande sociala kapital (Intervju, Utkantskolan).

## Sammanfattande reflektion

Debatten om pojkars skolprestationer i skolan har under en lång tid färgats av begrepp som ”betygsgap” och ”pojkars misslyckande” (Arnesen, Lahelma och Öhrn, 2008; Holm, 2008; Öhrn, 2000). Med samma budskap kom under vintern 2014 även utredningen om män och jämställdhet (SOU 2014:6) som också den poängterar pojkarnas underprestationer i skolan. Den här texten lyfter dock i likhet med en del tidigare forskning (och andra kapitel i denna bok) fram att pojkar kan vara framgångsrika i skolan och lyckas balansera sociala relationer och bra skolprestationer. Inom ramen för en hegemonisk maskulinitet presterar pojkarna bra i skolan och har i motsats till den så ofta refererade anti-skolkulturen (Jonsson, 2014) utvecklat en pro-skolkultur inom gruppen. De presterar höga meritvärden utan att göra något väsen av det inför sina klasskamrater. Istället visar klasskamraterna respekt för dem och de har en hög status på skolan och ses som förebilder av lärarna. De är med andra ord en motsats till ”the failing boys”. Detta är också en berättelse om betydelsen av socialt kapital och kollektivt handlande, betyg och skolprestationer. Centralt i diskussionen om de framgångsrika pojkarna finns dels socialt kapital som resurs, dels samarbete som kollektiv strategi. Pojkarnas diskussionsklubb och det kollektiva handlandet kan ses som en strategi inom ramen för en möjliggörande skola. Det är ett kollektivt handlande som också kan ses som en strategi att hantera det som Elliott (2002, s 304) beskriver som ”privatization of risk”. Trots en begränsad tillgång på ekonomiskt och kulturellt kapital lyckas pojkarna genom sitt kollektiva handlande prestera höga betyg i en individualiserad skolpraktik. Detta bryter mot den bild som exempelvis Francis (2006) och Phoenix (2004) skriver fram. Pojkarna lyckas helt enkelt nå skolprestationer som annars skulle ligga utom räckhåll för dem som enskilda elever. Den kollektiva strategin bidrar samtidigt till att pojkarna har en chans

att svara upp mot det neoliberala och ”moraliska kontrakt” som dagens skolsystem erbjuder.

Man kan ställa sig frågan vad skolan och den lokala omgivningen har för betydelse för pojkarnas skolprestationer. Utkantskolans skolanda har en betoning på empowerment, en inkluderande och kollektiv filosofi vilket framstår som en central förklaring till pojkarnas skolframgång. Skolans budskap är att det är viktigt med betyg och att alla elever skall känna sig välkomna i skolan. Lika viktigt är det sociala nätverket runt ”bröderna” som formulerar ett budskap om skolans betydelse och där pojkarna tillägnar sig normer och regler som medför att de lyckas hanterar skolans sociala ordning och relationer. Inom ”brödernas” nätverk finns en subkultur som betonar en pro-skolkultur (Abraham, 1995; Phoenix, 2004) och en positiv inställning till skolan vilket starkt bidrar till att pojkarna skapar en balans mellan skolan och de sociala relationerna (se Jacksons (2006)). Det är med stöd av denna subkultur och sociala kapital som pojkarna interagerar med fotbolls flickorna och utvecklar en maskulin och kollektiv performativ lärandeidentitet. Centralt i förståelsen av de framgångsrika pojkarna är därför skolan som institution och de sociala nätverk som möjliggör formandet av pojkarnas kollektiva strategi. Enligt Field (2009) negligeras ofta den institutionella dimensionen av socialt kapital inom forskning om skola och skolprestationer. Leana (2011) och Pil och Leana (2009) är inne på samma spår och menar att socialt kapital är den länk som ofta saknas i en förståelse av skolreformer och skolprestationer. De visar i sin forskning på ett starkt samband mellan skolans sociala kapital och elevernas skolprestationer och lyfter då fram både vertikala och horisontella nätverk som betydelsefulla. Det är inom ramen för dessa vertikala och horisontella nätverk som de studerade pojkarna tillägnar sig socialt kapital som de sedan använder som en resurs för ett kollektivt handlande. Det är ett socialt kapital som ackumuleras genom de sociala nätverken och som pojkarna strategiskt använder som en resurs för ett kollektivt handlande. Man kan se pojkarnas interaktioner med de andra eleverna i skolan och klassen som ”gränsöverskridande” (se Holm och Öhrn, 2007) när det gäller både kön, klass och etnicitet vilket bidrar till att det är okej att både vara bra i skolan och bland kompisarna. Intressant är att Utkantskolan framhåller sitt ansvar för undervisningen och inte lägger över det ansvaret på eleverna. Detta tydliggörs när läraren Leif i relation till elevernas motivation och skolprestationer ur ett pedagogiskt perspektiv påtalar att det enda han kan ändra på är sin egen undervisning.

I Jacksons (2006) framskrivning av elevstrategier för att hantera balansen mellan skola och sociala relationer fokuseras i hög grad individuella perspektiv utan direkt koppling till kollektiva lösningar. Analysen i det här kapitlet visar att pojkarna använder en blandning av individuella och kollektiva strategier för att skapa denna balans samt att dessa strategier är förankrade i en skolpraktik som stödjer en kollektivt handlande. Motsatsen till en sådan praktik återfinns hos Schwartz (2013) som beskriver elevers kollektiva strategier som ett motstånd mot en auktoritär skola som konsekvent lyfter fram den enskilda eleven före kollektivet. Även Mac an Gháill (1988) beskriver kollektiva elevstrategier som ett motstånd mot en rasistisk skola när han sätter ord på unga färgade elevers skolerfarenheter. Föreliggande kapitel och analys kontrasterar mot beskrivningar av kollektiva motståndsstrategier och menar att det är just skolan som möjliggör pojkarna kollektiva strategier och som bidrar till att konstruera dem som framgångsrika och performativa subjekt. Väsentligt i förståelsen av dessa institutionella processer är det som Connell (1998) påtalar när han säger att resurser och strategier är kopplade till en given miljö vilket innebär att pojkarnas resurser och strategier måste ses som lokalt konstruerade inom skolan som institution samt de sociala nätverk som de deltar i. Det innebär också att den ”performativa”, ”kollektiva” och ”framgångsrika” maskulinitet som pojkarna skapat måste ses som institutionell formad och konstruerad. De framgångsrika pojkarna är dock inte bara pojkar, de är arbetarpojkar med utländsk bakgrund vilket gör deras bedrift väl värd att analytiskt uppmärksamma. Pojkarna kan också ses som ett empiriskt bidrag som nanserar bilden av ”the Failing boys” och som fyller ut det diskursiva gap (Bernstein, 2000) som framträder mellan tidigare forskning om pojkars kollektiva handlande och kapitlets empiri

## Referenser

- Abraham, J. (1995). *Divide and school: Gender and class dynamics in comprehensive education*. London: Falmer Press.
- Archer, L. & Francis, B. (2007). *Understanding minority ethnic achievement: race, gender, class and 'success'*. London: Routledge.
- Arnesen, A., Lahelma, E. & Öhrn, E. (2008). Travelling discourses on gender and education: the case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik*, 28(1), 1-14.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.

- Ball, S. J. (2003). 'The teacher's soul and the terrors of Performativity'. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy press.
- Beach, D. & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257-274.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. (Rev. ed). Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bifulco, R., Fletcher, J. M. & Ross, S. L. (2011). The effect of classmate characteristics on post-secondary outcomes: evidence from the add health. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(1), 25-53.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. I J. Richardson (Red.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood.
- Coleman, J. (1987). Norms of social capital. I Professors World Peace Academy *Economic imperialism: the economic approach applied outside the field of economics*. New York: Paragon House.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(1), 95-120.
- Connell, R.W. (1987). *Gender & Power*. Polity Press: Cambridge.
- Connell, R.W. (1998). Masculinities and globalization. *Men and Masculinities*, 1(1), 3-23.
- Cooley Fruehwirth, J. (2013). Identifying peer achievement spillovers: implications for desegregation and the achievement gap. *Quantitative economics*, 4(1), 85-124.
- Delamont, S. (2000). The anomalous beasts: Hooligans and the sociology of education. *Sociology*, 34(1), 95-111.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. I P. Reimann & H. Spada (Red.), *Learning in humans and machines Oxford*. England: Elsevier.
- Epstein, J., Elwood, V., Hey, V. & Maw. J. (1998). (Red), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, A. (2002). Beck's sociology of risk: A critical assessment. *Sociology*, 36(2), 293-315.
- Ficano, C. C. (2012). Peer effects in college academic outcomes - Gender matters! *Economics of Education Review*, 31(6), 1102-1115.
- Field, J. (2008). *Social capital*. New York: Routledge.
- Field, J. (2009). A social capital toolkit for schools? Organisational perspective on current social capital research. I J. Allen, J. Ozga. & G. Smith (Red.). *Social capital, professionalism and diversity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Francis, B. (2006) 'Heroes or zeroes? The discursive positioning of 'underachieving boys' in English neo-liberal education policy'. *Journal of Education Policy*, 21(2), 187-200.



- Francis, B. & Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement: questioning contemporary key debates*. New York: Routledge.
- Francis, B., Skelton, C. & Read, B. (2012). *The identities and practices of high-achieving pupils: negotiating achievement and peer cultures*. New York: Continuum.
- Jackson, C. (2006). *Lads and ladettes in school: gender and a fear of failure*. Maidenhead: Open University Press.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2012). The construction of performative identities. I B. Jeffrey & G. Troman, (Red.) *Performativity in UK education: ethnographic cases of its effects, agency and reconstructions*. Stroud: Ethnography & Education Publishing.
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. London: Routledge.
- Jonsson, R. (2014). Boy's anti-school culture? Narratives and school Practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(3), 276–292.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A-S. & Öhrn, E. (2007). *Crossing boundaries. Complexities and drawbacks to gendered success stories*. I M. Carlson, A. Rabo & F. Gök (Red.), *Education in 'Multicultural' Societies. Turkish and Swedish perspectives* (s 181-195). Swedish research institute in Istanbul.
- Kimmel, M. S. (2010). *Pojkar och skolan: ett bakgrundsdocument om "pojkekrisen"*. Stockholm: Fritzes.
- Krishna, A. (2000). Creating and harnessing social capital. I P. Dasgupta & I. Serageldin (Red.), *Social capital: a multifaceted perspective*. International Bank for Reconstruction and Development. Washington, D.C.: World Bank.
- Leana, C (2011). *The missing link in school reform*. Stanford Social Innovation Review Fall 2011. [http://www.ssireview.org/articles/entry/the\\_missing\\_link\\_in\\_school\\_reform](http://www.ssireview.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform) Hämtad 2014-11-04.
- Lin, N. (2008). Building a network theory of social capital. I N. Lin, N.K. Cook & R.S. Burt (Red.), *Social capital: theory and research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Mac an Gháill, M. (1988). *Young, gifted and black: student-teacher relations in the schooling of black youth*. Milton Keynes: Open University Press.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242–66.
- Nyström, A-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Uppsala Universitet.
- Pil, F. K. & Leana, C. (2009). Applying organizational research to public school reform: The effect of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1101–1124.

- Phoenix, A. (2004). Neoliberalism and masculinity. Racialization and the contradictions of schooling for 11- to 14-year-olds. *Youth and Society*, 36(2), 227-246.
- Putnam, R. D. (2001[2000]). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. London: Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (2006). *Den ensamme bowlaren: den amerikanska medborgarandans upplösning och förnyelse*. (2. uppl.) Stockholm: SNS förlag.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Doktorsavhandling. Malmö Högskola.
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket (2013). *PISA 2012, sammanfattning av rapport 398*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3127> (Hämtad 2014-03-05).
- SOU (2014:6). *Betänkande av Utredningen om män och jämställdhet*. Fritzes: Stockholm.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10–11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), 167-185.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Öhrn, E (2000). Changing patterns? Reflections on contemporary Swedish research and debate on gender and education. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 8(3), 128-136.
- Öhrn, E (2011). Class and ethnicity at work. Segregation and conflict in a Swedish secondary school. *Education Inquiry*, 2(2), 345-357.



# Kapitel 7

## Framtiden och betydelsen av betyg

*Ann-Sofie Holm*

### Introduktion

För många unga sker den första tydliga brytpunkten på den framtida karriärvägen i sextonårsåldern när de ska välja gymnasieprogram. Även om gymnasiet är en frivillig skolform går idag så gott som samtliga elever vidare dit efter avslutad grundskola (Skolverket, 2013a). Samhällets ökade krav på formell utbildning för att komma in i arbetslivet gör att eleverna närmast är tvingade att gå gymnasiet. Fokus på anställningsbarhet och minskade möjligheter att välja om längre fram i livet leder till att pressen ökat på unga att tidigt veta vad de vill bli och göra 'rätt' val (Beach & Dovemark, 2009; Puaca, 2013).

Under det senaste decenniet har utbudet av gymnasieutbildningar och -skolor vuxit enormt i Sverige. Detta kan ses som en direkt följd av 1990-talets skolreformer, där bland annat införandet av fritt skolval och skolpeng banat väg för en snabb marknadisering av utbildningssystemet (Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2014). Många unga ser positivt på det fria valet, men upplever det också som både stressande och svårt att navigera bland alla valmöjligheter (Holm, 2013). Studier visar att detta uttrycks oftare av unga kvinnor, men också att deras framtidsval är mer målinriktade och innefattar en tydligare helhetssyn än unga mäns (Lundahl, 2010). Unga kvinnor uttrycker dessutom större öppenhet för att flytta från hemorten, vilket inte sällan hänger samman med det lokala utbudet av arbeten (Sandell, 2007).

Även om gymnasievalet kan beskrivas som fritt är den reella valfriheten större för vissa elever än för andra. Exempelvis har ungdomar med höga betyg ett större utbud att välja på, liksom de som bor i en storstad jämfört med en mindre ort (Skolverket, 2013b). Enligt Hodgkinson och Sparkes (1997) karriärvalsteori väljer individer utifrån sin så kallade 'handlingshorisont' (horizons for action), dvs de strukturella och individuella möjligheter de uppfattar sig ha. Ungdomars val av gymnasieskolor och program kan på så vis ses som uttryck för såväl strukturell sortering som självselektion utifrån kön,

social bakgrund, etnicitet och känsla av social tillhörighet (t ex Lidegran, 2009; Palme, 2008). Detta framträder inte minst i valens tydliga koppling till den svenska arbetsmarknaden i stort. Uppdelningen utifrån social bakgrund syns främst mellan yrkesförberedande och högskoleförberedande gymnasieprogram, medan könsskillnaderna är tydligast mellan de traditionellt 'kvinnliga' och 'manliga' yrkesprogrammen (t ex Skolverket, 2013a). Studier visar också att uppdelningen förstärks ytterligare av att förväntningar, läroplaner, kunskapsinnehåll och undervisning på de olika programmen skiljer sig åt (Hjelmér, 2013; Norlund, 2009; Rosvall, 2012). Under senare år har både forskare och media därtill slagit larm om att likvärdigheten mellan svenska skolor, kommuner och elevgrupper minskat allt mer, vilket kopplas till det fria valet och elevers tendens att söka sig till skolor med 'likasinnade' (Malmberg, Andersson & Östh, 2012; Skolverket, 2012).

I en enkätstudie av Holm (2010) gjordes en jämförelse mellan hur ungdomar i slutet på årskurs nio 1992 och 2005 såg på sin framtid och vad de ansåg vara viktigt inför vuxenlivet. Vid båda tillfällena framhöll flickor, i högre grad än pojkar, vikten av att ha familj och sociala relationer. Enkätsvaren visade också att flickornas tilltro till betydelsen av fortsatt utbildning hade förstärkts ganska markant över tid, medan pojkarnas inställning var oförändrad. För båda könen hade betoningen på framtida karriär och yrkesliv (t ex vikten av att få bra lön, hög ställning, ett ledande yrke) ökat över tid, men förändringen var tydligast i flickornas svar. Den fokusering på karriär som eleverna uttrycker i studien kan relateras till samhällets ökande krav på individen att anpassa sig till konkurrenstänkande, entreprenörskap och individuella prestationer (Ball, 2004, 2007; Bauman, 2002). Begrepp som entreprenör och entreprenörskap har under senare år närmast kommit att bli honnörssord i svensk skola. De är dock, enligt Leffler (2012, s 37) tydligt könsimpregnerade konstruktioner eftersom de förknippas med 'manligt' kodade aspekter (t ex att vara tävlingsinriktad, aktiv, självständig, beslutsfattande, stresstålig och självsäker). Även Carlbaum (2012) menar att det medborgarideal som skrivs fram i senare års utbildningstexter utgörs av den manlige entreprenören. Att flickor generellt uppvisar bättre resultat i skolan kan således tyda på att de mer framgångsrikt lyckats hantera skolans ofta motsägelsefulla krav och kunnat bredda sin repertoar (Holm, 2008), eller som Walkerdine (2003) uttrycker det; bli sina egna entreprenörer.

Det lokala sammanhanget och boendeortens möjligheter påverkar vilken betydelse elever tillskriver studieprestationer och hur de förhåller sig till

framtida utbildnings- och yrkesval (Sandell, 2007). Skolverket (2013b) visar hur elevers valmöjligheter varierar runt om i landet beroende på vilken 'lokal skolmarknad' de tillhör. Denna marknad styrs utifrån det lokala utbudet av utbildningar och konkurrenssituationen mellan skolor, men även utifrån kommunens/ regionens demografi och geografiska förutsättningar. Likaså ger den lokala arbetsmarknaden varierande möjligheter för ungdomar till arbete och försörjning, vilket innebär att olika grupper i olika utsträckning behöver (höga) betyg för att få arbete eller meritera sig till fortsatt utbildning. För vissa unga saknar utbildningssystemet betydelse eftersom de har tillgång till sociala nätverk med möjligheter till kommande försörjning utan akademiska poäng, t ex arbete på en släktings pizzeria, i grannens butik, inom taxinäring etcetera (Schwartz, 2013). Likaså är möjligheterna att få en fast anställning och hyfsad lön utan högskoleutbildning i regel större för män än kvinnor (se t ex LO, 2014). Detta gör att flickor kan sägas ha större behov av betyg för fortsatt meritering jämfört med pojkar (Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008). Inom akademien avspeglas detta i att majoriteten av studenterna nu utgörs av kvinnor, vilka generellt också har bättre resultat och högre genomströmning på utbildningarna än sina manliga kollegor (Högskoleverket, 2008). Det visar sig dock inte i förändrade lönemönster; "Women learn, men earn" (s 102) som Högskoleverket sammanfattar det.

I detta kapitel fokuseras hur flickor och pojkar i studiens olika skolor ser på betydelsen av skolprestationer och betyg för sitt framtida liv (t ex vad hoppas de av framtiden, hur kan de nå det, vilken betydelse har betyg i sammanhanget?), men också hur sådana frågor kommuniceras i undervisningen och relaterar till livet utanför skolan. Resultaten kopplas även till de studerade skolornas lokala förhållanden.

## Något om skolorna

Det här kapitlet bygger huvudsakligen på fältarbetet i tre av de studerade skolorna - Bruksskolan, Västerskolan, Norra Stadsskolan - men refererar även till studiens övriga material (se kapitel 1). De båda förstnämnda skolorna tillhör samma kommun, men är belägna i olika typer av geografiska områden. *Bruksskolan* ligger i ett mindre samhälle, medan *Västerskolan* ligger i en etniskt blandad stadsdel i utkanten av kommunens centralort. De båda skolorna ingår i samma lokala gymnasiearknad där eleverna har ett gemensamt utbud om cirka tio gymnasieskolor placerade i centralorten. Där finns också en stor

högskola. Den tredje skolan som fokuseras i kapitlet, *Norra Stadsskolan*, ligger i en relativt välbärgad stadsdel i en storstad. När skolans elever ska välja gymnasieutbildning finns ett utbud om cirka femtio skolor på den lokala skolmarknaden. Där finns också ett stort universitet och en högskola.

Fältstudierna i de tre klasserna inkluderar totalt 38 flickor och 35 pojkar samt deras lärare. Under intervjuerna ställdes i dessa klasser, liksom i projektets övriga, specifika frågor om elevernas kommande gymnasieval, både vad det gäller program och skola. Svaren tyder på att så gott som samtliga elever på Norra Stadsskolan sökt till högskoleförberedande program. I de båda andra klasserna är variationen större. Av Bruksklassens pojkar säger alla utom två att de vill välja ett yrkesförberedande program, jämfört med hälften av flickorna. I Västerskoleklassen har drygt hälften av pojkarna, men bara några enstaka flickor valt ett yrkesprogram. Övriga säger sig ha siktet inställt på högskoleförberedande program.

## Resultat

Resultatredovisningen nedan görs i två delar, där den första huvudsakligen bygger på elevintervjuer och den andra på klassrumsobservationer.

### Elever om prestationer och framtiden

Eftersom fältstudierna genomfördes under elevernas sista år i grundskolan föll det sig naturligt att mycket av deras tankar om framtiden kopplades till det stundande gymnasievalet. Eleverna beskriver det som spännande och roligt, men också lite stressande att snart behöva lämna sin nuvarande skola och klass för att gå vidare till något nytt. Denna spänning tycks bli allt starkare mot slutet av årskurs nio då prestationer och slutbetyg sätts mer i fokus<sup>11</sup>.

När eleverna talar om betydelsen av skolprestationer i förhållande till sina framtida liv framkommer att merparten uppfattar att betygens värde främst ligger i att det ger möjligheten att komma in på det gymnasieprogram eller den skola man vill. Det är således betygens framtida bytesvärde som betonas (se även Asp-Onsjö & Holm, kapitel 2). ”Det är viktigt att man får tillräckligt med poäng så man kommer in på gymnasiet” som Sabina på Norra Stadssko-

---

<sup>11</sup> Här bör påpekas att det för resultatens skull spelar viss roll *när* fältstudierna genomfördes på respektive skola. I Bruksklassen gjordes de under mitten på höstterminen 2011 då gymnasievalet introducerades för eleverna. Norra Stads- och Västerskoleklassen besöktes däremot under vårterminen (2012 respektive 2013) då de preliminära antagningsbeskeden presenterades. Mönstret som visades var att ju närmare slutet på årskurs nio, desto tydligare var eleverna inriktade på slutbetygen och gymnasiet.

lan uttrycker det. I förlängningen förväntas goda prestationer bidra till att kunna "få ett bra arbete i framtiden" (Villy, Norra Stadsskolan) eller "få ett bra liv" (Belmetina, Västerskolan). I de tre klasser som fokuseras i kapitlet är det ingen elev, oavsett kön, social/etnisk bakgrund eller betyg, som öppet avvisar tanken på att fortsätta till gymnasiet. Det framstår snarare som att eleverna överlag, med vissa variationer i betoning, uppfattar utbildning (åtminstone gymnasieutbildning) som central för framtida möjligheter att gå vidare. Eftersom många ännu så länge bara har vaga planer för vuxenlivet blir betygen särskilt viktiga för att hålla många olika vägar öppna. Man gör så att säga ett 'interimval' och skjuter på yrkesvalet.

Joel: Det är väl viktigt att få bra betyg så man kan komma in på den linje man vill gå på och bli det man vill bli och inte sitta och jobba med något tråkigt. (Intervju, Bruksskolan)

David: Om man satsar på skolan är det ju en mycket större chans att man får en säker framtid. Man vet ungefär hur det kommer se ut i framtiden. Jag menar att om jag bara skippar skolan, alltså jag har ingen aning om hur det ser ut i mitt liv om ett år. Jag kanske blir miljonär eller kanske jag får bo på gatan... det kan bli vad som helst. Alltså satsar man på skolan är det en mycket säkrare väg. (Intervju, Västerskolan)

Eleverna berättar att insikten om att de snart skulle få betyg och söka till gymnasiet kom ganska sent under högstadietiden. En flicka beskriver den närmast panikartade stämning som utbröt när hennes klass "helt plötsligt i åttan" blev varse om de annalkande betygen: "Alla blev såhär [härmar skrikig röst]: Åh herregud! Jag måste få MVG här! Åh nej jag kommer inte in på gymnasiet!" (Sofi, Norra Stadsskolan). Det annalkande gymnasiet blev för många en sporre att börja plugga hårdare:

Ann: Förut sket jag nästan i allting liksom, alltså jag tänkte inte så mycket på framtiden om man säger, men nu känner jag... alltså jag vill bli typ advokat egentligen... så alltså jag känner att jag måste bara börja satsa för annars kommer det inte att bli lätt för mig i gymnasiet sen om jag ligger efter i allting så jag bara känner att jag vill satsa på det nu. (Intervju, Norra Stadsskolan)

Eva: Man känner ju pressen när dom börjar prata om gymnasiet. Det är ju dom som har bäst som kommer in på linjer ... då blir man så där: 'Shit! Måste börja plugga!'

Sirppa: Jag skolkade väldigt mycket i åttan, så nu blir det ännu jobbigare för mig för att jag var inte med så mycket och jag har bara slarvat, så det blir



ändå jättestor press på en att komma in på det man vill. (Intervju, Bruksskolan)

Även om det plötsliga 'uppvaknandet' beskrivs oftare och i mer dramatiska ordalag av flickor, nämns det även av en del pojkar (se Asp-Onsjö, kapitel 5). Ivan och Omar i Västerskoleklassen säger att de inser att de egentligen borde ha ansträngt sig mer redan i början på högstadiet, och att det nu är svårt att ändra stil och ta tag i studierna. Ivan vet att han behöver höja sina betyg för att komma in på Ekonomiprogrammet, men menar att lärarna har skapat sig en bild av honom som stökig och obstinat: "När lärarna har fått en uppfattning om en är det svårt att ändra på det". Omar instämmer och berättar att han skolkat mycket förut, men "i nian ångrar man sig". Detta kan relateras till tidigare forskning (t ex Epstein, 1998) som visar att pojkars inställning till skolarbete ofta förändras i positiv riktning i gymnasieåldern, vilket vanligen tas som intäkt på ökad mognad. Det finns också exempel på hur vissa pojkar ansvarar talet om mognad och ett stökigt förflutet som ett sätt att legitimera den tydligare skolorienteringen (Holm & Öhrn, 2007).

#### *Gymnasievalet sätter ribban för ansträngningarna*

För många elever blir gymnasievalet och de antagningspoäng som krävs utgångspunkt för var de sätter ribban för sina ansträngningar. Några uttrycker sig i pragmatiska termer av att det helt enkelt vore "tråkigt" och "onödigt" att gå ut med dåliga betyg när man nu gått nio hela år i skolan. "När det nu är skolplikt, då är det ju onödigt att inte få godkänt" (Annika, Västerskolan). I intervjuer och observationer visas hur vissa elever sliter hårt för att få toppbetyg, medan andra inte gör det. Sammantaget tyder dock analysen på att flickor generellt siktar högre än pojkarna studiemässigt och att det framförallt är de högpresterande (mellanskikts)flickorna som uttrycker prestationsinriktningen explicit. Jelena i Bruksklassen som kämpat sig till toppbetyg säger att "Det finns inte andra alternativ än MVG för min del". Hennes ansträngningar vore närmast bortkastade om hon inte utnyttjade betygen till att söka in på ett program med riktigt höga antagningspoäng:

Jelena: Jag vill gärna använda mina poäng fullt ut. Jag kollar väldigt mycket på det som är svårt att ta sig in på. Just för att det känns som att [även om] jag tycker att programmet låter roligt så känns det ändå såhär onödigt att när jag har kämpat så mycket för att inte använda det [det höga betyget]. (Intervju, Bruksskolan)

Jelena berättar att hon nu hittat ett intressant entreprenörsprogram med väldigt höga antagningspoäng och med möjligheter till utlandsstudier. Detta ska hon nog söka. På liknande sätt beskriver Annika i Västerskoleklassen hur hon alltid drömt om att ”gå ut med MVG i alla ämnen”. För henne tycks det vara tävlandet i sig, att vara bäst, som är själva målet:

Annika: Jag gillar att prestera och det är det jag gör. Jag klarar inte av typ att få dåliga betyg och sånt. (---) Jag kan känna så här lite tävlingsinriktning när jag hör vad andra får [för resultat]. Så länge jag får högre än alla andra så spelar det ingen roll om jag tycker det går lite sämre, för då är jag ändå bäst. (Intervju, Västerskolan)

Annika berättar i intervjun även om sin ”prestationsångest”, vilken gör att hon ibland väljer att göra kompletteringar för att uppnå högsta betyg. Varken Annikas eller hennes intervjukamraters höga ambitionsnivå tycks dämpas av att de nyligen fått preliminärt besked om att de med god marginal kommit in på sina förstahandsval på gymnasiets Ekonomiprogram. De menar att de inte vågar slappna av eller trappa ner på pluggandet ännu: ”Man kan ju inte bara ge upp nu, för det är ju inte *säkert*” (Mirja). ”Detta är *preliminärt*, det är slutbetygen sen som vi kommer in på” (Emelie).

De höga ambitioner och den högt satta ribban för ansträngningarna som uttrycks av flickorna ovan framträder inte lika tydligt bland studiens pojkar. Bland dem tycks det vanligare att anpassa ansträngningarna till vad som krävs utifrån antagningspoängen på det valda gymnasieprogrammet. Exempelvis säger Erik (Norra Stadsskolan) att han vet att de skolor han söker till har låga antagningspoäng ”så jag behöver inte anstränga mig så mycket, vill inte lägga energi på det”. Simon (Västerskolan) säger att ”Jag lägger inte ner överdrivet mycket tid på skolan nu, jag vet nästan helt säkert att jag kommer in på mitt program”. Liknande uttrycks även under en lektion på Norra Stadsskolan:

I slutet på engelsklektionen kommer gymnasievalet på tal. Eleverna berättar för läraren Åsa att de nyligen fått sina preliminärantagningar och hon frågar då om alla i klassen kommit in på sitt gymnasieval. Alla svarar jakande på detta. ”Nu kan alla softa i skolan, när vi kommit in”, utbrister Tomas. (Fältanteckningar, Norra Stadsskolan)

Möjligheten att, som Tomas uttrycker det, kunna ”softa” ter sig mindre självklar för elever med låga betyg eller överhängande risk att inte få full gymnasiebehörighet. Detta gäller bland annat Västerskoleklassens lågpresterande pojkar med utländsk bakgrund, som vid flertalet tillfällen hörs hetsa varandra om ris-

ken att hamna på introduktionsprogrammet där, som de uttrycker det, ”idioterna går”. Fatlum hävdar att han i så fall hellre går om nian. Att introduktionsprogrammet (tidigare det individuella programmet) har låg status och ofta betraktas som ett slags ”förlorarens val” har även beskrivits i annan forskning (t ex Dovemark, 2011; Johansson, 2009). Under såväl observationer som intervjuer framgår tydligt att pojkarna, sitt ibland stökiga beteende och skolk till trots, ser vikten av att få behörighet att komma in på ett nationellt program. Jonsson (2007, 2008) som studerat konstruktioner av invandrar-maskuliniteter i årskurs nio menar att pojkarnas ibland uppvisade attityd att inte bry sig om skolan snarare är ett uttryck för att de faktiskt gör det och att uttalanden som ”jag bryr mig inte” är en kommunikativ resurs för att svara på tilltal om den misslyckade eleven. En strategi för att erövra respekt kan då vara att medvetet spela på och leva upp till schablonbilden av ”invandrarkille”. Jonsson (2008) beskriver också hur synen bland många av de pojkar han studerat är att den som är duktig i skolan inte längre räknas som ”invandrarkille”.

#### *Tankar om framtida yrken*

I en del intervjuer gör eleverna tydliga kopplingar mellan gymnasievalet och framtida specifika yrken. ”Jag vill bli arkitekt och då behöver jag höga betyg, då måste jag gå natur”, säger exempelvis Fia (Skogsskolan). Erik på Norra Stadsskolan berättar att han egentligen skulle vilja gå Byggprogrammet för att sedan direkt kunna gå ut i yrkeslivet: ”Det verkar ju rätt chill att direkt... om du går gymnasiet på praktiskt [program] så får du jobb!” Han säger dock med besvikelse i rösten att han ”gett upp dom planerna nu” eftersom föräldrarna övertalat honom att gå Samhällsprogrammet i stället. Eriks berättelse kan relateras till senare statistik från Skolverket (2013a) som visar att andelen sökande till yrkesprogram minskat till förmån för mer teoretiskt inriktade program, vilket är en följd av att högskolebehörigheten togs bort i och med införandet av den nya läroplanen, Gy11. Det förändrade sökmönstret tyder dels på att ungdomar idag (även de på yrkesprogram) vill hålla dörren öppen för att kunna studera vidare i framtiden, dels på att de redan i årskurs nio tvingas börja tänka långsiktigt och strategiskt (jfr Puaca, 2013). Detta framkommer även i följande intervjuutdrag:

Ralf: Det beror väl helt vad man ska in på för linje. Ska man in på natur [Naturvetenskapsprogrammet, NV] måste man ju ha bra betyg. Men om man ska in på typ elprogram eller sånt behöver man ju inte ha lika bra

betyg, men det kan ju betala lika mycket liksom när man ska ha jobb.

Intervjuare: Tänker man på det när man söker, hur välbetalt jobb man kommer att få i framtiden?

Ralf: Ja, alltså både det och vad det är man gör. Jag hade inte velat sitta typ som ekonom eller någonting även om man fick bra betalt. (Intervju, Norra Stadsskolan)

Ralfs uttalande tyder på en insikt om att utbildning och lön inte självklart går hand i hand. Elprogrammet, som han själv har valt, kräver lägre betyg, men lönar sig i förlängningen lika mycket som NV-programmet. Han menar också att hans gymnasieval inte enbart styrs av det framtida (tänkta) yrkets lönenivå utan även dess innehåll.

Möjligheten att göra genomtänkta och strategiska val, likt Erik och Ralf ovan, underlättas om man som de har högutbildade föräldrar som är välinformerade och stöttande i valprocessen (Palme, 2008). För ungdomar som saknar detta är det betydligt svårare att navigera i det stora utbudet av gymnasieprogram och få en bild av de fortsatta möjligheterna på arbetsmarknaden. I intervjuerna framkommer detta då vissa elever – främst från familjer med låg utbildningsbakgrund - uttrycker ytterst diffusa föreställningar om studievelets innebörd, vilket riskerar att leda till tämligen orealistiska framtidsplaner. Moussa på Bruksskolan, som nyligen kommit som flykting från Afghanistan och helt saknar tidigare skolgång, säger [via tolk] att han vill läsa Naturvetenskapsprogrammet för att bli läkare. Jeanette på Bruksskolan (som just berättat att hon riskerar att bli underkänd i flera ämnen) säger att hon vill bli advokat eftersom det ”verkar roligt och man tjänar bra på det”. Om hon inte lyckas med det vill hon ”kanske bli lastbilschaufför eller arbeta med hästhållning i stället”. Intressant är att notera hur Jeanettes resonemang glider mellan såväl klass- som könsbundna yrken. Liknande glidningar görs i följande observationsutdrag från Västerskoleklassen:

Eleverna jobbar med grupparbeten, så jag (Ann-Sofie) har möjlighet att gå runt och småprata lite med eleverna. Abdulla har inte kommit igång med sitt arbete ännu så jag sätter mig bredvid honom. Jag frågar vad han sökt för program till gymnasiet. Barn och fritid i första hand och Fordon i andra hand, svarar han, men tillägger att han vill byta till ett annat program. Han vill bli rik, säger han, han vill bli undersköterska. Vi resonerar oss gemensamt fram till att det nog är omsorgsprogrammet han ska söka om han vill bli undersköterska. ”Bra idé, undersköterska är ett säkert jobb”, säger jag. ”Ja, där blir man nog inte skjuten”, kommenterar han. [Här blir jag ganska paff, men försöker snabbt hämta mig:] ”Nej, jag menar att det

finns lediga jobb inom den branschen, det är säkert på så vis”, förtydligar jag. ”Ja, det också”, säger Abdulla. (Fältanteckningar, Västerskolan)

Situationen ovan väcker flera tankar. Utifrån sin erfarenhet som flykting från Mellanöstern gör Abdulla en egen tolkning av vad ett ”säkert jobb” innebär. Detsamma gäller det tilltänkta yrkets inkomstmöjligheter. Enligt svensk statistik räknas undersköterska till låglöneyrkena (se t ex LO, 2014). Samtidigt som Abdulla under fältstudieperioden ofta intar en ganska tuff och hård maskulinitetsposition, kan hans framtidsplaner ses som tecken på könsöverskridande. Liknande gäller då han under ett par observerade slöjdlektioner rofylt sitter och stickar vantar tillsammans med Omar och livfullt berättar hur han i framtiden ska lära sina kommande söner att sticka.

### *Mål och framtidsvisioner*

När eleverna talar om prestationer i relation till framtiden betonar de ofta vikten av att ha ett specifikt mål. Pedram (Västerskolan) talar om det som ”egen-motivation” i skolarbetet: ”Alltså om man motiverar sig själv och sätter höga mål och så, så vill man verkligen nå dom”. I hans släkt finns många läkare och kirurger och därför har han sökt till Naturvetenskapsprogrammets hälsoinriktning. Karriärplanerna hjälper honom att undvika negativa vanor: ”Jag vet vad jag vill och eftersom jag vill bli läkare så skulle det inte vara bra om jag höll mig till droger och narkotika och så där”. Pedrams konkreta framtidsmål styr således inte bara hans ansträngningar med skolarbetet utan även hans levnadsvanor i övrigt. Detta verkar också hans klasskamrater vara införstådda med och acceptera. Mönstret att hårt pluggande bland pojkar lättare accepteras om det är kopplat till tydliga framtida mål visas även i Asp-Onsjös kapitel 5.

Även om exemplet ovan handlar om en pojke tyder analysen (av elevernas allmänna beskrivningar av kön, men också av hur flickor och pojkar talar om sig själva) på att flickor har ett tydligare fokus på framtiden än vad pojkar har: ”Tjejer tänker mer på framtiden” (Azade, Bruksskolan). ”Tjejer kanske tänker mer att ’jag måste klara mig i livet, utan skolan kommer man ingenstans’. Dom tänker mer seriöst” (Abdulla, Västerskolan). ”Jag förstår att jag måste klara skolan så jag kan få ett arbete och ett bra liv, kunna skaffa barn och försörja mig” (Belmetina, Västerskolan). Detta ligger i linje med vad annan forskning visar (t ex Holm, 2010; Lundahl, 2010) och kan bland annat förklaras utifrån att den rådande samhällsstrukturen är ojämlik och därmed närmast tvingar

unga kvinnor att tänka mer långsiktigt på de framtida försörjningsvillkoren än pojkar.

Uppfattningen att flickor har tydligare framtidsfokus än pojkar sammankopplas i intervjuerna ofta med skillnader i mognad. ”Det kanske är det att vi [tjejer] mognat och tänker på framtiden, medan de [killarna] kanske går här och inte alls tänker på det” (Shirin, Västerskolan). Kristofer (Västerskolan) säger att ”flickor har lite försprång” eftersom de tidigare inser allvaret och förstår att betygen kan påverka deras framtid. Pojkar tenderar däremot att strunta i detta och ”tror att det ska ordna sig”, menar han. I ett par intervjuer raljerar flickor över hur vissa pojkar har en naiv vision av att bli fotbollsproffs och därför inte tycker sig behöva prioritera skolan: ”Dom tror dom ska bli fotbollsspelare allihopa” säger Stina (Bruksskolan) och skrattar lite rått. ”Anders tror säkert att han ska bli fotbollsstjärna, men det lär han ju *inte* bli” (Annika, Västerskolan).

Vikten av att ha tydliga mål och visioner för att lyckas i skolan lyfts särskilt tydligt i en flickgrupp i Västerskoleklassen. De tre kommer från olika länder i Mellanöstern, har föräldrar med låg utbildningsbakgrund, men hyser gemensamma höga förväntningar på att nå långt med utbildningens hjälp:

Adnana: Jag tror faktiskt att det som pushar en är att ... alltså man har sina drömmar och då tänker jag att jag måste göra det här och det här och det här...för att liksom komma dit. Så det är det jag känner att när jag är i skolan kan jag verkligen nå upp till mina drömmar och att det är verkligen värt det att vara här i skolan och göra det man behöver, för att sedan leva lyckligt. Så det tänker jag väldigt mycket på att jag gör det för framtiden (---)  
Laleh: Andra lever bara i nuet, väldigt ofta så är det att osäkra barn, det är ofta de som inte kämpar så mycket i skolan för de vet absolut inte hur deras framtid kommer att se ut. De är väl lite förvirrade, de vet inte... Medan vi ändå liksom, om någon frågar om hur ser ditt liv ut om tio år, så vet vi ju på ett ungefär.

Adnana: För vi har en dröm...

Shirin: Jag vill inte se det som en dröm, jag vill se det som ett *mål*. (Intervju, Västerskolan)

Shirin berättar att hennes mål är att bli ”chef för ett företag”, Adnana drömmer om att jobba utomlands och ”bli något stort och att synas”, medan Laleh vill bli advokat. Hennes mamma som är undersköterska har rått henne att: ”Plugga så du slipper detta skitiga jobbet”. Alla tre nämner sina föräldrar som ett viktigt stöd i skolarbetet. Här kan relateras till Widigsons (2013) studie av förortsungdomar som gått vidare till högre utbildning. Han fann att en trygg familjesituation hade stor betydelse för att de lyckats i skolan. Även om

föräldrarna saknade högre utbildning uppmuntrade de barnen till att vara envisa, kämpa och visa arbetsmoral (se även Högdin, 2007). De citerade flickorna ovan talar om skolan som en språngbräda för framtiden. De lyfter även, i likhet med flera andra, värdet av att ha en positiv och stöttande kamratgrupp omkring. I Västerskoleklassen är det många som poängterar fördelarna med gå i en etnisk blandad klass: ”Det är bra med hälften svenskar, hälften invandrare. Det är många i klassen som vill prestera bra och det drar även upp de andra” säger Ivan. Han tillägger att det är lättare att lära sig svenska om man har många svensktalande kompisar omkring sig. Det största värdet med att gå i en blandad klass är dock att den medför en ökad vidsynthet och tolerans, menar många. ”Man lär sig att bli mer accepterande” (Benjamin); ”Det motverkar mycket rasism och sånt här” (Pedram). Olga och Annika som gått i en mellanstadieskola med enbart svenskfödda elever, säger att mötet med de nya klasskamraterna på högstadiet gett dem ”en annan syn på saker och ting”. ”Alltså jag känner att jag var nog lite smårasistisk innan jag kom hit” säger Olga.

Annika: Man möter så mycket nytt folk som inte är som en själv, fast på samma sätt *är* det. (...) Alltså här lär man sig inte bara det man ska ha på lektionerna utan man lär sig mycket om andra kulturer och hur folk har det hemma. (Intervju, Västerskolan)

De nya kunskaper och erfarenheter som en blandad skola bidrar med beskrivs av flera elever som särskilt värdefulla att ha med sig in i det framtida vuxen- och yrkeslivet (se även Öhrn, 2011).

### *Överordning/underordning*

Som framgått ovan uppfattas pojkar ta skolan på mindre allvar än flickor eftersom de hyser en tilltro att det ordnar sig ändå i framtiden. Denna inställning kan i viss mån ses som logisk enligt Pedrams nedanstående resonemang. Han menar att även om flickor lyckas bättre just nu, i skolan, är det ändå männen som är vinnare i framtiden:

Pedram: Men om vi ska gå tillbaka till frågan om tjejer får bättre betyg så tror jag såhär att ... tjejer kanske presterar mycket bättre, men däremot är det ändå killarna som når toppen längst upp. Om man tittar [på TV]... man ser inte så ofta kockar som är kvinnliga. Man ser oftast på manlig fotboll. Det finns mycket som är så här manligt om man säger så. Däremot är det jättemånga kvinnor som är så där jätteframgångsrika, men som syns inte. Så det är lite dubbelmoral där tror jag. I framtiden är det ändå männen som syns mest.

Intervjuare: Tror du att det påverkar hur killarna jobbar i skolan?  
 Pedram: Ja, kanske. Man kanske tänker så här: ”Jag kommer ändå att lyckas bättre i framtiden än tjejen som är bättre än mig just nu”. Så tror jag kanske det är. (Intervju, Västerskolan)

Liknande uppfattning uttrycks även i andra intervjuer. En av pojkarna på Villaförortsskolan säger exempelvis att han ibland struntar i läxorna eftersom ”det är ändå lättare för killar att få jobb!” Resonemangen tyder på en viss medvetenhet om de rådande ojämställda maktstrukturerna i samhället. Eftersom den svenska arbetsmarknaden är så tydligt uppdelad utifrån kön signalerar den att det för pojkars del kan ordna sig ändå utan att prestera i skolan (se även Löfström, 2012). Samtidigt som flickors betygsresultat idag generellt ligger cirka 10 procent högre än pojkars har yrkesverksamma kvinnor cirka 10 procent lägre i lön än män i vuxenlivet. Det tycks heller inte finnas några tydliga tecken på att skillnaderna håller på att minska (SCB, 2012, 2013). Pedrams konstaterande ovan att män har en mer framträdande roll och ”syns mer” i offentligheten är också överensstämmande med maktrelationerna i samhället. Holms (2010) tidigare nämnda enkätstudie visar att trots att flickor över tid uppfattas ha fått ett större utrymme i skolan förändrar detta inte ungdomarnas bild av att det både i nuet och i framtiden är bättre att vara pojke/man än flicka/kvinna. Uppfattningen har snarare förstärks över tid. Den samhällseliga könsordningens särhållning och över-/underordning (Connell & Messerschmidt, 2005) framträder således tydligt.

Samtidigt som den könsuppdelade arbetsmarknaden signalerar att framtidens arbete kan ordna sig för pojkar utan att få bra betyg, ger den något omvända signaler till flickorna. I vissa intervjuer förklaras flickors högre betyg med att de pluggar hårdare eftersom de siktar mot andra slags yrken än pojkar och inte nöjer sig med enklare jobb. ”Vissa kanske satsar högt på arbetskarriären, medan vissa kanske mer tar det dom får”, som John på Bruksskolan uttrycker det. Möjligen bygger han sitt uttalande på att några av klassens flickor sagt att de vill bli läkare eller jurister. I intervjuerna framkommer även antaganden om att pojkar föredrar traditionella ’mansyrken’ och flickor ’kvinnoyrken’.

Olle: Vi killar kanske vill ta ett typiskt jobb alltså, när vi blir äldre. Typ snickare eller nånting, medan tjejerna kanske inte trivs så bra som snickare och vill ha lite högre uppsatt eller vad man ska säga.  
 Joel: Dom kanske vill bli lite hårfrisör och såna grejer.  
 Olle: Ja och det krävs väl lite mer utbildning än vad en snickare behöver.  
 (Intervju, Bruksskolan)



Jelena: Flickor är mer studiemotiverade, vi har högre press på oss själva. (...) Alltså det är ingen tjej som vill bli byggare eller så här. Oftast inte. Oftast inte heller så här lastbilschaufför. Det finns ju dom [som vill det], men det är inte det ultimata yrket som en tjej vill ha, så då förstår hon ju att hon behöver ganska höga betyg för att komma in på något annat. (Intervju, Bruksskolan)

Här argumenterar eleverna för att flickor siktar mot andra yrkeskarriärer än pojkar och därför, helt logiskt, behöver de högre betygen. ”Man vill inte gå på trista och dåliga killprogram. Man måste liksom jobba på mer som tjej” (Cilla, Stadsskolan). Resonemanget tycks gå ut på att flickor *väljer* att plugga hårdare eftersom de *vill* ha andra slags jobb än killarna (jfr Francis, 2002). Samtidigt tyder uttalanden även på att eleverna känner till att kvinnors och mäns karriärvägar skiljer sig åt och att flickors val kanske inte är så fritt som det kan verka. Många av de yrken som kopplas till kvinnor kräver högskolestudier, vilket gör att flickorna därför *behöver* sina betyg för att nå dessa: ”Det krävs väl lite mer utbildning” som Olle säger ovan. Möjligheten för unga kvinnor att få en fast anställning med bra lön är liten utan högskoleutbildning. Utifrån det perspektivet kan flickorna snarare ses som *tvungade* att jobba hårdare i skolan för att få tillgång till arbetsmarknaden. Som Arnesen m fl (2008) poängterar har pojkar fler möjligheter att hitta mindre akademiska, men mer ekonomiskt attraktiva jobb direkt efter gymnasiet. Detta gäller bland annat de yrken som nämns i citaten ovan, t ex snickare och lastbilschaufför (se t ex LO, 2014).

Arbetsdelningen åberopas ibland under fältarbetet av pojkar i en nedsättande och raljerande jargong gentemot flickor. I Norra Stadsklassen får flickorna återkommande höra att deras plats, både nu och i framtiden, är hemmet: ”Gå tillbaka till köket!”; ”Skulle jag se det från ditt perspektiv, då skulle jag titta ut från ett köksfönster”. Kommentarererna bortförklaras ofta av klassens pojkar, flickor och lärare som varande skämt (se även Eliasson & Menchel, 2003; Lahelma, 2002), även om det också framkommer att det inte uppfattas som helt okej. En av flickorna uttrycker exempelvis att ’köksskämtet’ riskerar att bli som en självuppfyllande profetia om det upprepas för många gånger. Den sexistiska jargongen i Norra Stadsklassen bidrar således till att underordna klassens flickor samtidigt som det förstärker uppfattningen om att det är bäst att vara pojke/man (se även Öhrn, 2009).

*Lokala mönster*

De nio skolor som ingår i projektet är geografiskt placerade i olika omgivningar med olika social struktur. I detta avsnitt görs en kortare sammanställning av hur de intervjuade elevernas framtids tankar går att relatera till de olika skolkontexter de ingår i. Studier visar nämligen att mönster i lokalsamhället och dess utbildnings- och arbetsmarknad ger varierande möjligheter för ungdomar till arbete, försörjning och en positiv könad identitet (Schwartz, 2013). I *Bruksskolan* nämner flera av eleverna exempelvis snickare, lastbilschaufför eller frisör som tänkbara framtidsyrken. Detta kan relateras till att just denna typ av verksamheter är förhållandevis vanliga på den lokala orten. Detsamma gäller till viss del för fotbollsspelaryrket som flickorna i klassen skojat bort. I den aktuella kommunens centralort finns ett mycket framgångsrikt fotbollslag med många (väl)betalda spelare, vilket gör att den reella möjligheten att bli proffs faktiskt finns för pojkar som är tillräckligt talangfulla.

I likhet med *Bruksskolan* framhålls även på *Åkerskolan* och *Skogsskolan* manuella yrken som framtidsönsknningar. Båda skolorna ligger i mindre samhällen på landsbygden med företrädesvis manuella arbeten. I *Skogsskolan*, som tillhör en glesbygdskommun, inkluderar det arbete inom jordbruk. På den lokala orten finns det för framförallt pojkarna konkreta sysselsättningsmöjligheter (både betalt och obetalt) inom exempelvis hantverk, jakt eller fiske, vilket gör att en del inte anser sig behöva plugga särskilt hårt. En av *Skogsskolans* lärare menar att pojkarnas stundvis råa jargong och njugga inställning till skolan grundar sig i förvissningen om att kunna få jobb ändå, exempelvis på den lokala fabriken, inom jordbruk, eller ”i farfars rörfirma”. Motsvarande möjligheter för flickorna finns inte på orten, vilket gör att de satsar mer på studierna för att kunna flytta därifrån (jfr Sandell, 2007). ”Det är viktigt att få bra betyg så jag kommer härifrån. Det är biljetten härifrån”, som en av flickorna på *Skogsskolan* uttrycker det.

*Västerskolan*, *Utkantskolan* och *Villaförortsskolan* har samtliga etniskt blandade upptagningsområden och ligger i utkanten av större städer. De tre studerade klasserna påminner om varandra då ungefär hälften av eleverna kommer från närliggande ’svensktäta’ villaområden och hälften från ’invandrartäta’ hyreshusområden. En av de intervjuade på *Västerskolan* beskriver det som att ”två skilda världar möts”. På skolorna är det flera, såväl elever som lärare, som lyfter de kvaliteter detta möte medför, både gällande ökad vidsynthet och tolerans samt förbättrade svenskkunskaper och studieresultat. En lärare på *Villaförortsskolan* menar att blandningen innebär ”ett lyft eller ett drag” för

samtliga, men främst för elever med mindre socioekonomiskt kapital. I klasserna beskriver flera av eleverna, framförallt de med utländsk bakgrund, skolan som en språngbräda inför framtiden (se även Gustafsson, kapitel 6). De framtidsyrken som nämns på dessa skolor varierar från sådana som enbart kräver gymnasieutbildning till sådana som kräver långa universitetsstudier.

I de skolor som ligger i mer välbärgade områden och domineras av elever från mellanskiktsfamiljer, som *Norra Stadsskolan* och *Södra Stadsskolan*, framhålls betydelsen av goda prestationer och höga betyg i än högre grad än på övriga skolor (se Asp-Onsjö & Holm, kapitel 2). För de flesta flickor och pojkar i de båda klasser vi studerat framstår vidare studier som ganska självklara för att i framtiden få ett bra jobb och göra karriär. Här nämns exempelvis yrken som jurist, psykolog eller företagare inom IT-branschen. Norra och Södra Stadsskolan ligger i en och samma storstad där utbudet av sådana karriärarbeten och olika universitetsutbildningar är stort.

*Förortsskolan* ligger i samma storstad som nämns ovan, men i ett betydligt mer utsatt område. Så gott som samtliga elever i den studerade klassen kommer från familjer med utländsk härkomst och med låg utbildningsbakgrund. Många uttrycker uppgivenhet inför framtiden (se Asp-Onsjö, kapitel 5), vilket skiljer sig från den större tillförsikt som framkommer bland elever med motsvarande bakgrund på studiens andra och mer heterogena skolor. Endast ett fåtal av eleverna i Förortsklassen ser fortsatta högskolestudier som tänkbara i framtiden. En del av klassens pojkar talar i stället om att de med hjälp av sociala nätverk och kontakter hoppas kunna hitta försörjningsmöjligheter. Bland flickorna nämns framförallt arbete inom barnomsorg eller hotell- och restaurangnäringen. En del nämner också funderingar på att resa till hemländerna eller att arbeta utomlands.

Sammanfattningsvis tyder analysen på att de studerade elevernas framtidsplaner ligger i linje med vad annan forskning visar. De generella mönstren är att ungdomar (pojkar i högre utsträckning än flickor) med arbetarbakgrund ofta anger yrkesprogram och manuella yrken som möjliga framtidsalternativ. Här tycks också den lokala arbetsmarknadens utseende konkret återspeglas i alternativen som anges. Majoriteten av eleverna, flickor såväl som pojkar, från familjer med mer kulturellt kapital uppger däremot att de har siktet inställt på universitetsstudier och karriäryrken (se t ex Sandell, 2007). Som bokens olika kapitel visar går det att se att vissa mönster är kopplade till skolornas geografiska placering. På de mindre orterna framstår kopplingen till den lokala (och mer avgränsade) arbetsmarknaden tydligare än vad det gör i städerna, där

utbudet av utbildnings- och yrkesalternativ är betydligt större. För eleverna i den segregerade storstadsförort vi studerat ter sig emellertid möjligheterna till fortsatta studier och yrkeskarriärer som ytterst begränsade. Detta kan kopplas till elevernas familjebakgrund, men även till *platsen* i sig. Förortsområdet blir så att säga en markör för social samhällsskiktning, där etnicitet och klassbakgrund flyter samman som differentieringsgrund (se t ex Gudmundsson, Beach & Vestel, 2013; Öhrn & Weiner, 2007).

## Undervisningen

Som framkommit i tidigare kapitel ifrågasätter många elever nyttan med det de förväntas lära sig i skolan. Nils på Norra Stadsskolan menar att han ofta ställer sig frågan på lektionerna: ”Varför lär jag mig det här? Jag ska inte jobba med det här över huvud taget!” Liknande uttrycker en av Skogsskolans pojkar: ”Skolan ger oss ingen riktig kunskap som vi kan använda när vi börjar jobba (...) skolan ger oss ingen kunskap för framtiden” (Ville). En ganska vanlig uppfattning är också att lärarna sällan motiverar varför eleverna ska lära sig vissa saker:

Alice: Jag tycker inte man har någon användning av mycket saker, men om man *har* det så borde dom berätta det för det kan göra eleverna mer intresserade. (Intervju, Bruksskolan)

Kristina: Lärare brukar inte förklara *varför* vi lär oss det.  
Rosita: Nej det är just det som är lite irriterande ... ”[Lärarna säger] du lär dig det här för att det här är det du ska veta, alltså sen till gymnasiet och sen får du det på proven”. Och efter det alltså ”Släpp det, nu är vi klara med det”. (Intervju, Norra Stadsskolan)

Elevernas uppfattningar bekräftas i fältanteckningarna, där relationen mellan undervisningens innehåll och framtiden eller samhället i stort sällan tydliggörs. Under en svensklektion i Skogssklassen ifrågasätter exempelvis en av eleverna nyttan med att läsa litteraturhistoria och vad det har för relevans för hans kommande yrkesliv: ”Har litteraturhistoria över huvud taget något med allmänbildning att göra?” Svaret han får från läraren är kortfattat och tämligen vagt: ”Det skall berika ert litterära tänkande” (Fältanteckningar, Skogsskolan). I det empiriska materialet i övrigt finns endast enstaka exempel på hur lärare mer konkret förklarar nyttan med undervisningens innehåll. Under en kafferast berättar Bruksskolans språklärare hur hon försökt övertala en av klassens pojkar att inte hoppa av tyskundervisningen i nian:

Gunvor: Eftersom jag vet att Victor vill ta över sin morfars gård och bli maskinskötare i framtiden har jag använt argumentet att ”det kan vara viktigt att kunna tyska om du till exempel ska på lantbruksmässa i Hannover och beställa en ny skogsmaskin. Då behöver du förstå och tala tyska”. (Fältsamtal, Bruksskolan).

I den mån lärare gör kopplingar till framtiden är det ofta i relation till det stundande gymnasiet. Dels används det som argument i disciplinerande syfte när eleverna, i lärarens ögon, beter sig illa eller omoget: ”Skärp till er, ni går i nian”; ”Hur kommer det att gå för er på gymnasiet [om ni beter er såhär]?” Dels används den kommande gymnasietiden som argument för att vissa saker tas upp i undervisningen:

Läraren Majlis står framme vid katedern och pratar om betydelsen av att ha social kompetens. ”Vi kommer att göra mycket laborationer framöver. Då ska ni samarbeta. Att kunna samarbeta och ta ansvar är viktigt”, säger hon. ”På gymnasiet kommer ni att samarbeta mycket i grupper”. Hon tillägger att de då också måste kunna ifrågasätta och kritiskt granska det de läser. (Fältanteckningar, Västerskolan)

Klassrumsobservationerna tyder på att lärarna i den mångkulturella Västerskoleklassen oftare än i de båda andra klasserna gör kopplingar till elevernas framtid. Det handlar då oftast inte om ämneskunskaper och betyg utan mer om en träning i hur eleverna ska agera och uppföra sig i sammanhang utanför skolan. Följande exempel är hämtat från en lektion:

Majlis förbereder eleverna på hur de ska redovisa. ”Ni ska kunna argumentera. Om ni blir vd, chef, eller kanske bara står och pratar i en grupp måste ni kunna prata”. Hon beskriver vikten av att inte stå och hänga framme i katedern, eller titta ner i sina papper. Hon lutar sig nonchalant över katedern för att demonstrera hur ohyfsat det kan se ut. ”Ingen tror på er då. Tänk på det nästa gång. Stå rakt. Då ser publiken att ni talar till dem och då vill dom lyssna. Visa att ’det är till er jag talar’”. (Fältanteckningar, Västerskolan)

Under lektionerna påtalar lärarna återkommande vikten av att eleverna vågar stå på sig, ifrågasätta och argumentera för sin sak. Tore (Västerskolan) säger att han försöker inpränta i eleverna att ”även om du inte alltid lyckas ska du ändå anstränga dig. Det har du nytta av när du kommer ut i livet”. Han tycker att det där med betygskriterier är ”fånigt” och inget han pratar särskilt mycket om med eleverna. Däremot menar han att ansträngning ska belönas (även om han är medveten om att det går stick i stäv med Skolverkets anvisningar.) Observationerna i Västerskoleklassen visar också hur lärare försöker inge ele-

verna framtidstro och hur de sporrar eleverna att vilja satsa och förstå att utbildning är viktigt. I följande utdrag från en kemilektion visas hur detta görs genom en berättelse om en tidigare elevs framgångsrika karriär:

Läraren Juan har precis gått igenom namnen på några kända kemister som gjort mycket bra för vetenskapen. Han sveper med handen över klassen och säger att han hoppas att någon härifrån i framtiden kommer att kunna förena olika grundämnen på liknande sätt. Han berättar sedan om hur han nyligen av en slump stött på en elev som han haft i detta klassrum för flera år sedan. Juan beskriver hur killen ofta varit stökig och sällan verkade hänga med på lektionerna. Nu, när de träffades tio år senare kom killen fram och hälsade och kramades. Juan berättar hur killen som var välklädd i stilig kostym sagt: ”Du tror kanske att jag aldrig lyssnade på dig, men det gjorde jag. Nu läser jag på högskolan och är snart färdig som biokemist”. Han hade dessutom redan blivit erbjuden ett jobb utomlands. Juan beskriver för klassen hur han nästan svimmat när han hörde detta. ”Vi [lärare] trodde inte på den killen. Han satt här precis som ni gör nu. Detta visar att det *kan* gå!” Eleverna sitter i sina bänkar och lyssnar till synes fascinerat på denna framgångsberättelse. (Fältanteckningar, Västerskolan)

Samtidigt som lärarna förmedlar visioner av att framgång är möjligt betonar de också att ansvaret för att lyckas ligger hos eleverna själva. Argumentet används ofta i samband med att lärarna försöker stävja disciplinsvårigheter i klassen. ”Tiden försvinner från era studier, det är *er* framtid, inte min!” utbrister exempelvis läraren Paul då några av klassens pojkar har svårt att komma på plats i sina bänkar (Fältanteckningar, Västerskolan). Följande två lektionsutdrag är utvalda för att ytterligare exemplifiera detta:

Träslöjdslektionen (som varit ovanligt stökig) börjar gå mot sitt slut. Innan läraren Ronny släpper iväg eleverna samlar han dem för att ta ett allvarligt snack. Han vänder sig mot pojkarna och berättar hur tråkigt han tycker det är att de sprungit runt i salen och lekt som förskolebarn: ”Det är jättefarligt eftersom det så lätt kan hända en olycka bland alla maskiner och verktyg”. Han beklagar att han behövt bli så arg. ”Jag *vill* ju att det ska gå bra för er, att ni ska få bra betyg så ni kan gå vidare och skaffa en bra utbildning i framtiden (...) Det går inte att vakna till i slutet av terminen och börja tänka på sina betyg”, säger han. De inblandade pojkarna ser skamsna ut och det är väldigt tyst när Ronny pratar. (Fältanteckningar, Västerskolan).

Läraren Paul står framme vid katedern och föreläser. Det pratas bortifrån ett av pojkborden och han avbryter sig för att tysta dem: ”Jag blir så besviken att jag måste säga till er att ni ska vara tysta”. (...) ”Din viktigaste investering just nu är din utbildning, dina studier”. Paul säger inför klassen att han vet att många ungdomar idag drömmer om att bli en ny Zlatan eller en ny popstjärna, men att väldigt få lyckas. ”Bara en på en miljon lyckas.

Det är alltså en väldigt liten sannolikhet, tänk på det!” (Fältanteckningar, Västerskolan)

I de observationsutdrag som visats ovan är budskapet huvudsakligen riktat mot klassens pojkar. I närmast vädjande ordalag försöker lärarna få pojkarna att komma till insikt om utbildningens betydelse och tänka på framtiden. Lärarna betonar att de vill att det ska gå bra för eleverna, men att det till stor del beror på dem själva. Här framträder den individualiseringsdiskurs (alla-kan-lyckas) som tidigare diskuterats i boken (t ex Asp-Onsjö & Holm, kapitel 2), men med den skillnaden att fokus här i mindre grad ligger på studieprestationer och betygskriterier och mer på justerande av beteende och att ingjuta framtidshopp (se även Schwartz, 2013). Detta har möjligen att göra med att hälften av Västerskoleklassens elever har utländsk bakgrund och därför eventuellt förväntas behöva ’kompenseras’ på olika sätt. Tidigare forskning visar att eftersom utbildningssystemet utgår från svenska medelklassnormer är det vanligt att elever med utländsk bakgrund, då särskilt pojkar, sammankopplas med problem och brister (Gitz-Johansen, 2003; Jonsson, 2008). Detta kan också ses i ljuset av senare års redovisade meritvärden, där pojkar med utländsk bakgrund och/eller lågutbildade föräldrar är den elevkategori som halkat efter mest i skolan (Skolverket, 2012) och i förlängningen riskerar att få problem att etablera sig på arbetsmarknaden.

## Sammanfattande reflektion

I detta kapitel analyseras hur ungdomarna ser på betydelsen av skolprestationer och betyg för sina framtida liv. Resultaten visar att det eleverna främst har i fokus är den stundande gymnasietiden. Med något enstaka undantag är samtliga elever inställda på att studera på gymnasiet efter nian. Detta kan ses i ljuset av att dagens arbetsmarknad är uppbyggd utifrån att alla ska ha minst gymnasiekompetens. Bland många av de unga vi mött märks en stress inför gymnasievalet, dels för att uppnå tillräckliga betyg för önskat program, dels att kunna sovra och välja ’rätt’ bland alla valmöjligheter (Holm, 2013; Lund, 2008).

Såväl flickor som pojkar uttrycker i intervjuerna att betygen främst har ett framtida bytesvärde eftersom det är inträdesbiljetten till gymnasiet och i förlängningen till arbetsmarknaden (jfr Beach & Dovemark, 2009). Programvalet blir på så vis en drivkraft för elevernas pluggande i nian och även styrande för var nivån för ansträngningarna sätts. Beroende på det valda

programmets antagningspoäng blir det mer eller mindre motiverat att plugga hårt, menar flera elever. Vissa elever som inte tänker sig fortsatta studier efter gymnasiet – oftare uttryckt bland pojkar – ser sin framtid inom yrken de kan få genom (manliga) sociala nätverk på orten, t ex jakt- och fiskenäring (Skogsskolan), i en släktings restaurang (Förortsskolan) eller morfaderns gård (Bruksskolan). För elever som har som mål att bli exempelvis advokat, psykolog eller ekonom – oftare uttryckt bland flickor – är det däremot självklart med vidare studier. Empirin tyder på att flickorna generellt både i den diskursiva praktiken (i 'talet om' och i 'talet av' flickor) och i den observerade klassrumspraktiken sätter ribban för sina ansträngningar högre än pojkarna, oavsett programval. Vanliga förklaringar som eleverna ger till detta är att flickor satsar på högre karriärer än pojkarna, de tänker mer långsiktigt och har tydligare framtidsmål (jfr Lundahl, 2010). I analysen av elevernas resonemang om betyg, prestationer och framtid framträder tre olika och överlappande diskurser, vilka nedan benämns som mognadsdiskursen, individualiserings-/valfrihetsdiskursen samt könsmaktsdiskursen.

*Mognadsdiskursen* framträder i elevernas uppfattningar om att flickor presterar bättre än pojkar på grund av att de är mognare. De förväntas tidigare komma till insikt om utbildningens betydelse och vikten av att tänka långsiktigt, vilket pojkarna inte förväntas göra på samma sätt. Resonemanget om biologisk mognad som förklaring till prestationsskillnader mellan flickor och pojkar har en lång historik bakom sig inom bland annat medicinsk forskning (t ex Ingvar, 2010), men förekommer även i olika policydokument inom utbildning och bland lärare (se t ex Ds 1994:98; SOU 2010:99; Paechter, 1998; Wernersson, 2010). I våra intervjuer framträder den också bland eleverna.

Parallellt, men även överlappande med talet om biologisk mognad framträder *individualiserings-* och *valfrihetsdiskursen*, som bygger på den bland eleverna vanliga framställningen att man som individ själv tar ansvar och väljer om det ska gå bra i skolan eller inte (se Asp-Onsjö & Holm, 2014). Betoningen på valfrihet och eget ansvar kan länkas till utvecklingspsykologins fokus på individuell utveckling/mognad och artikuleras ofta tillsammans med neoliberala styrningstekniker. I dessa saknas i regel de kollektiva dimensionerna, vilket gör att den enskilde individen står tämligen ensam att forma sin framtid. Såväl framgång som misslyckade läggs således på den 'självstyrande' individens eget ansvar eller val, dvs en slags skyll dig själv-diskurs (Ball, 2004). Paechter (1998) menar att framförallt flickor tenderar att bli självreglerande eftersom de i högre grad än pojkar utsätts för värderande blickar (the gaze),



vilka de också internaliserar. I intervjuerna framkommer detta genom uttalanden som att flickorna 'vill mer' och 'väljer' att satsa högre än pojkarna, även om valet är lika fritt för alla.

Sett till betygsresultaten i denna studie, liksom nationellt, tycks flickor som grupp vara mer framgångsrika i att kombinera de neoliberala kraven på individualitet, flexibilitet, ansvarstagande och konkurrensinriktning och 'bli sina egna entreprenörer' (Walkerdine, 2003). Detta är intressant att notera, eftersom egenskaper som vanligen förknippas med entreprenörskap är traditionellt manligt kodade (Carlbaum, 2012; Leffler, 2012). Det som vid första anblicken kan ses som en utmaning av den rådande könsordningen kan dock vid närmare analys snarare peka på en förstärkning av densamma. Studier (bl a Holm & Öhrn, 2007; Sandell, 2007) visar exempelvis hur framgångsrika och populära flickor tenderar att anamma och glorifiera egenskaper och aktiviteter som förknippas med pojkar/män, samtidigt som de nedvärderar sådana som förknippas med flickor/kvinnor. Flickornas framgång sker på så vis till priset av att de 'disidentifierar' sig med den egna könsgruppen samtidigt som det understöder den manliga dominansen (Skeggs, 1999).

Den tredje diskursen som framkommer i elevernas resonemang är *könsmaktsdiskursen*. Den bygger bland annat på en inblick i att den ojämlika arbetsmarknaden gör att flickor inte kan se framåt med samma tillförsikt som pojkar, utan *behöver* bra betyg för de slags utbildningar de söker till (Arnesen m fl, 2008). Detta blir logiskt i ljuset av aktuell statistik som visar att kvinnors möjligheter i arbetslivet sammantaget ser mer osäkra ut än mäns (SCB, 2012, 2013). Exempelvis är karriärvägarna mer begränsade och flickors/kvinnors goda studieresultat från grundskolan och högre upp i utbildningssystemet avspeglas inte alltid i lönekuvertet (Högskoleverket, 2008). Sett utifrån den lokala arbetsmarknaden på de orter vi studerat finns i regel också större möjligheter för pojkarna än flickorna att få ett någorlunda välbetalt jobb direkt efter gymnasiet. Med denna bakgrund kan också pojkarnas vanliga inställning att 'det ordnar sig' förstås. Som en av studiens pojkar så pricksäkert uttrycker det är flickorna kanske mer framgångsrika just nu, men framtiden är ändå pojkarnas (jfr Holm, 2010).

Det är intressant att notera hur det i elevernas resonemang går att se hur de olika diskurserna rekontextualiseras och får olika styrka i olika sammanhang. Det framträder en spänning mellan den individuella och den strukturella förståelsen, där eleverna parallellt med att de talar om individens eget ansvar också kan se strukturerna, exempelvis att könen behöver olika meriter efter-

som de går till olika delar av utbildningssystemet, och även har olika utsikter. Sammantaget mynnar dock elevernas resonemang ofta ut i en bild av flickor som skolans vinnare eftersom de som grupp presterar bättre studieresultat än pojkarna. Detta är också den bild som vanligen förmedlas i den aktuella mediedebatten. Där beskrivs flickors utbildningsmässiga framgångar dels ske på pojkars bekostnad, dels tas som intäkt för en ökad jämställdhet både inom och utanför skolans värld. Denna föreställning har dock problematiserats i ett flertal studier (t ex Arnesen m fl, 2008; Brunila & Edström, 2013; Niemi, 2005). Bland annat diskuteras hur den rådande könsordningen 'drabbar' såväl flickor som pojkar, men på olika sätt. Flickors medvetenhet om sin relativa underordning och de rådande feminitetsnormerna bidrar exempelvis till att de tvingas anstränga sig extra hårt (jfr Jakobsson, 2000; Öhrn, 1990), ofta med sämre hälsa och välbefinnande till följd (Rich & Evans, 2009). Pojkars förväntningar på överordning riskerar omvänt att för många pojkar leda till minskade ansträngningar och sämre studieresultat. Den stereotypa uppdelningen mellan vinnare/förlorare och flickor som ambitiösa och pojkar som tillbakalutade riskerar att befästa mönstren samtidigt som den osynliggör elevgrupper som avviker från dem, t ex högpresterande pojkar och lågpresterande flickor. Studier visar att den sistnämnda gruppen är den mest utsatta av alla, både under skolorn (t ex Lahelma & Öhrn, 2003) och i det kommande vuxenlivet (t ex LO, 2014).

## Referenser

- Arnesen, A., Lahelma, E. & Öhrn, E. (2008) Travelling discourses on gender and education: the case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik*, 28(1), 1-14.
- Asp-Onsjö, L. & Holm, A-S. (2014). Governance by marks: an ethnographic study of school achievements and gender. I A-L. Arnesen, E. Lahelma, L. Lundahl & E. Öhrn, (Red.), *Fair and competitive? Critical perspectives on contemporary Nordic schooling*. London: Tufnell Press.
- Ball, S. J. (2004). Education for sale! The commodification of everything? King's Annual Education Lecture, University of London, June 17, 2004.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc : understanding private sector participation in public sector*. New York : Routledge.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2009). Making right choices: An ethnographic investigation of creativity and performativity in Swedish schools. *Oxford Review of Education*, 35(6), 689-704.

- Brunila, K. & Edström, C. (2013). The famous Nordic Gender Equality and what's Nordic about it. Gender equality in Finnish and Swedish education, *Nordic Studies in Education*, 33(4), 300-313.
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasieprogram 1971-2011*. Doktorsavhandling. Statsvetenskapliga institutionen, Umeå Universitet.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Dovemark, M. (2011). Yrkesval eller utsortering? I I. Henning Loeb & H. Korp (Red.), *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*. (s 75-93). Lund: Studentlitteratur.
- Ds 1994:98. *Vi är alla olika: en åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde*. Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan. Stockholm: Fritze.
- Eliasson, M. & Menchel, E. (2003). *Könsperspektiv på verbal aggression och våld mellan elever i grundskolan*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Epstein, D. (1998). Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'. I D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Red.), *Failing boys? Issues in gender and achievement* (s. 96-108). Buckingham: Open University Press.
- Francis, B. (2002). Is the future really female? The impact and implications of gender for 14-16 year olds' career choices. *Journal of Education and Work*, 15(1), 75-88.
- Gitz-Johansen, T. (2003). Representations of ethnicity: How teachers speak about ethnic minority students. I D. Beach, T. Gordon, & E. Lahelma (Red.), *Democratic education. Ethnographic challenges* (s. 66-79). London: Tufnell Press.
- Gudmundsson, G., Beach, D. & Vestel, V. (2013). (Red). *Youth and marginalization. Young people from immigrant families in Scandinavia*. London: Tufnell press.
- Hjelmér, C. (2013). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå Universitet.
- Hodkinson, P. & Sparkes, AC. (1997) Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A-S. (2010). Gender patterns and student agency: secondary school student' perceptions over time. *European Educational Research Journal*, 9(2), 257-268.
- Holm, A-S. (2013). A sea of options. Student perspectives on market competition in upper-secondary schools in Sweden. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 284-299.

- Holm, A-S., & Öhrn, E. (2007). *Crossing boundaries. Complexities and drawbacks to gendered success stories*. I M. Carlson, A. Rabo & F. Gök (Red.), *Education in 'Multicultural' Societies. Turkish and Swedish perspectives* (s. 181-195). Swedish research institute in Istanbul.
- Högskoleverket. (2008). *Kvinnor och män i högskolan*. Rapport 2008:20. Stockholm.
- Högdin, S. (2007). *Utbildning på (o)lika villkor – om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*. Rapport i socialt arbete, nr 120. Stockholms Universitet.
- Ingvar, M. (2010). *Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat*. (SOU 2010:52) Rapport från Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm: Fritzes.
- Jakobsson, A-K. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Doktorsavhandling. Göteborg: Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Doktorsavhandling. Stockholm: Ordfront.
- Jonsson, R. (2008). ”Jag bryr mig inte!” I M. Nordberg (Red.), *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. (s. 117-132). Stockholm: Liber.
- Lahelma, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14(3), 295-306.
- Lahelma, E. & Öhrn, E. (2003). ‘Strong nordic women’ in the making? Gender policies and classroom practices. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic education. Ethnographic challenges* (s. 39-51). London: Tufnell press.
- Leffler, E. (2012). Entrepreneurship in schools and the invisible of gender: A Swedish context. I T. Burger-Helmchen (Red.), *Entrepreneurship - Gender, Geographies and Social Context*. (s. 31-52). Rijeka: In Tech.
- Lidegran, I. (2009). *Utbildningskapital: om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet.
- LO (2014). *Sveriges jämställdhetsbarometer 2014. Tid, makt och pengar. Klass och kön*. Landsorganisationen i Sverige. Stockholm: LO-tryckeriet.
- Lund, S. (2008). Choice paths in the Swedish upper secondary education - a critical discourse analysis of recent reforms. *Journal of Education Policy*, 23(6), 633-648.
- Lundahl, L. (2010). (Red). *Att bana vägen mot framtiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A-S. & Lundström, U. (2014). *Gymnasiet som marknad*. Umeå: Boréa.

- Löfström, Å. (2012). *Betygsgapet mellan flickor och pojkar – konsekvenser för framtidens arbetsmarknad*. Underlagsrapport 11 till Framtidskommissionen.
- Malmberg, B., Andersson, E. & Östh, J. (2012). "Skolvalet används för att undvika underprivilegierade". Debattartikel i Dagens Nyheter 2012-05-20. <http://www.dn.se/debatt/skolvalet-anvands-for-att-undvika-underprivilegierade>
- Niemi, N. (2005). The emperor has no clothes: examining the impossible relationship between gendered and academic identities in middle school students. *Gender and Education*, 17(5), 483–497.
- Norlund, A. (2009). *Kritisk läsning av sakprosa - didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Paechter, C. (1998). *Educating the other. Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Palme, M. (2008). *Det kulturella kapitalet: studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*. Uppsala Universitet.
- Puaca, G. (2013). *Educational choices of the future. A sociological inquiry into micro-politics in education*. Doktorsavhandling. Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs Universitet.
- Rich, E. & Evans, J. (2009). Now I am NObody, see me for who I am: the paradox of performativity. *Gender and Education*, 21(1), 1-16.
- Rosvall, P-Å. (2012). "... det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Umeå Universitet.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Doktorsavhandling. Malmö Högskola.
- SCB (2012). *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet 2012*. Statistiska Centralbyrån.
- SCB (2013). *Kvinnor och män i näringslivet 2013*. Statistiska centralbyrån.
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel: Konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skolverket. (2012) *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 374. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013a). *Sökande och antagna i gymnasieskolan läsåret 2012/13*. PM Skolverket. Enheten för utbildningsstatistik. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2992> (hämtad 2014-06-16).
- Skolverket. (2013b). *Det svåra valet. Elevers val av utbildning på olika slags gymnasiemarknader*. Rapport 394. Stockholm: Fritzes.

- SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer – om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Walkerdine, W. (2003). Reclassifying upward mobility: femininity and the neo-liberal subject. *Gender and Education*, 15(3), 237-248.
- Wernersson, I. (2010). *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Rapport från Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm: Fritzes.
- Widigson, M. (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram. Plats, agentskap och villkorad frihet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. (2009). Challenging sexism? Gender and ethnicity in the secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 579-590.
- Öhrn, E. (2011). Class and ethnicity at work. Segregation and conflict in a Swedish secondary school. *Education Inquiry*, 2(2), 345-357.
- Öhrn, E. & Weiner, G. (2007). Urban education in Europe: section editors' introduction. I A. Luke & W. Pink (Red.), *International handbook of urban education*, (s. 397-411). Dordrecht: Springer.



# Kapitel 8

## Framställningar av utbildning, prestationer och kön

*Elisabet Öhrn*

De föregående sex kapitlen behandlar dimensioner av skolprestationer och kön som framträder i undervisningspraktiken, vad ungdomar själva säger om dessa och hur de ser på betydelsen av skolprestationer och betyg för sina nuvarande och framtida liv. Analyserna bygger på en etnografisk studie av nio klasser i årskurs nio. Underlaget utgörs framför allt av klassrumsobservationer, fältsamtal och elevintervjuer, men omfattar även observationer av annan skolverksamhet och intervjuer med skolpersonal. Det är en omfattande redovisning vars centrala resultat jag skall försöka dra samman och diskutera under ett par övergripande teman i detta avslutande kapitel. Dessa teman avser; *Den betygs- och provstyrda undervisningen, diskurser om ansträngning och begåvning, grupper resurser för akademisk positionering samt betydelsen av kontext.*

### Den betygs- och provstyrda undervisningen

Den här studien visar som annan samtida forskning på en i hög grad individcentrerad undervisning (t ex Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack & Simola, 2006; Öhrn, Lundahl & Beach, 2011). Den offentliga, klassgemensamma undervisningen är genomgående relativt ovanlig, även om det finns variationer mellan skolklasserna, och aktiviteterna centreras till stor del runt individuella prov och bedömningar. Asp-Onsjö och Holm (kapitel 2) skriver att särskilt de nationella proven under vissa perioder kom att genomsyra skolverksamheten och bli, som de skriver, både styrande och störande; styrande genom att undervisningsinnehållet präglades av de kommande proven och störande genom att förberedelser, genomförande och efterarbete tog mycket tid från annan undervisning. Till detta hör också att elever lämnades utan lärare och då ofta ägnade lite eller ingen tid åt skolarbetet. En del elever anger att de kompenserade detta med självstudier. Det är ett förhållande som accentuerar betydelsen av hjälp och stöd hemifrån (jfr Dovemark, 2004), dvs



av i synnerhet kulturellt men också ekonomiskt kapital, för alla elever. Flickor som inte kan påräkna detta tycks ändå ofta studera själva. De uppger i högre grad än pojkar att de studerar på egen hand och anger också tydligare strategier för skolarbetet med bl a samarbete (se också Dalland, 2014). För pojkar – för vilka dominerande ungdomsmaskuliniteter starkt betonar värdet av att *inte* plugga – blir avhängigheten av självstudier särskilt bekymmersam.

Genomgående märks i studiens klasser, liksom i tidigare forskning (se kapitel 1) starkt könade förväntningar på elevers skolengagemang. Flickor förväntas studera, både av lärare och elever, pojkar gör det inte. Att inte studera blir därmed en negativ avvikelse för flickor medan den är mer förväntad för pojkar. Detta är centralt i studien, men det skall understrykas att det inte innebär att pojkar är ointresserade av sina prestationer. Elever beskriver visserligen ofta att det finns ett generellt mönster av att flickor är mer måna än pojkar om att prestera väl i skolan, men detta är i hög grad en diskursiv framställning och i klassrumspraktiken framträder könsskillnaden mindre tydligt (Holm & Öhrn, kapitel 4). Där märks intresset för betyg och reaktioner på provresultat bland både flickor och pojkar. I en norsk studie från gymnasiet skriver Aasebø (2008) att eleverna beskrev nervositeten inför prov och provresultat som en skillnad mot grundskoletiden. Hos oss framträder oron för prov/betyg tydligt också i årskurs nio. Som Nyström (2012) visat har provresultat en central ställning genom att de – i kombination med begränsad förberedelse – uppfattas som uttryck för begåvning. I just årskurs nio, som vi studerat, markeras också betygs betydelse genom det aktuella gymnasievalet.

Betygsstyrningen ser något olika ut i studiens klasser, men det finns en gemensam framställning av att elever kan välja prestationsnivå och betyg. I sin mest extrema form möter vi detta i en skola med genomförd nivådifferentiering (Gustafsson, kapitel 3), där differentierade läromedel och prov ger differentierade kunskaper. I den skolan liksom i andra dominerar framställningen att elever kan välja vad de vill uppnå genom att bestämma hur mycket tid/ansträngning de lägger ner på studierna. Som ett led i detta lyfts målkriterier och krav för kurser och enskilda lektioner fram i undervisningen. Samtidigt är det tydligt att elever har svårt att uttyda kriterierna, som av såväl låg- som högpresterande uppfattas som förvillande lika och svåra att särskilja (Asp-Onsjö & Holm, kapitel 2; Gustafsson, kapitel 3). Enligt eleverna ger alltså inte kriterierna någon tydlig bild av kraven. Annan forskning har pekat på att åberopande av kriterier därtill ofta hör samman med en starkt förmedlande pedagogik där eleverna har lite inflytande (Wyndhamn, 2013). Att man som

elev kan bestämma sin arbetsinsats och sitt betyg – och därmed själv bär ansvar för eventuella misslyckanden - tycks ha etablerats som en sanning, men vad som mer bestämt avgör betyget råder det osäkerhet om. Tydligheten i betygskriterierna uppfattas som chimär. Annika i kapitel 2 talar om dem som ”värdelösa” med en oklar precisering som hon beskriver som att ””diskutera bra’ ... ’diskutera bättre’... ’diskutera jättebra’”.

## Diskurser om ansträngning och begåvning

Framställningen att elever kan välja ambitionsnivå och därmed betyg är genomgående tydlig i klasserna. Denna innebär att ’alla kan’ prestera väl – det är en fråga om vilja, ansvar och arbete om man lyckas väl eller inte i betygshänseende. I relation till detta ser vi studiens stora paradox; samtidigt som det sägs att alla kan prestera väl om de vill, är det tydligt att bara vissa sätt duger. Att ’alla kan’ hör samman med att alla har möjlighet att studera intensivt, men detta är i sig en nedvärderad verksamhet. Det är begåvningen som värderas högst. Vi finner i studien ett generellt uttryck för den begåvningskultur som Nyström (2012) noterade hos de privilegierade och högpresterande pojkar hon studerade. Dessa var mycket måna om att prestera väl, men utifrån begåvning. De hyllade talang och talade nedsättande om kunskap baserad på hårt arbete. I vår studie löper denna diskursiva motsättning mellan begåvning och hårt arbete genom samtliga klasser. Några pojkar talar till och med om plugg som en form av fusk (Holm & Öhrn, kapitel 4). Begåvning och hårt arbete associeras i sin tur av eleverna till olika slags kunskaper. ’Skolkunskaper’ knyts till plugg och polariseras mot ’verkliga’ kunskaper som anses höra ihop med begåvning, vara giltiga också utanför skolan och därmed ha ett mer generellt värde. Denna ’verkliga’ kunskap som hör samman med livet och arbetet utanför skolan lyfts framför allt fram av studiens pojkar som grund för att diskvalificera skolans ämnesinnehåll och kunskaper. Några grupper av arbetarpojkar i Skogsskolan framhåller också vikten av allmänbildning med aktuell kunskap om omvärlden som en del av den ’verkliga’, utanför skolan giltiga, kunskapen (se Gustafsson & Öhrn, 2012). Detta är viktigt som synliggörande av att arbetarpojkar inte generellt är anti-utbildning och definitivt inte anti-bildning (jfr kapitel 1). Men det är också en kritik mot skolkunskapens upplevda brist på relation till den samhälleliga omgivningen. Kritiken avser inte bara vad som krävs av eller i det betalda yrkeslivet; det handlar om en bredare anknytning till

samhället i stort. Detta påminner om andra studier där elever efterlyser eller försöker verka för undervisningens anknytning till samhälleliga villkor och politiska relationer (Schwartz, 2013; Öhrn, 2012).

Studiens högpresterande elever är ofta väl positionerade i kamratgruppen. Det gäller också pojkar, där de med hög status i kamratgruppen ofta har bra betyg. Eventuella associationer till plugg är dock problematiska. Det är därmed väsentligt om de goda betygen bedöms vara en produkt av hårt arbete eller begåvning. Det här relaterar teoretiskt till maskulinitetsnormer och är väl kända från tidigare forskning. I den här studien blir det tydligt att denna värdering också får konsekvenser för synen på flickors prestationer, vilka komprometteras av att kopplas till hårt arbete. Att flickor förknippas med plugg förringar deras generellt bättre betygsresultat. Som diskuteras i Holm och Öhrn (kapitel 4) innebär detta att flickor visserligen genom sina betygsframgångar i en mening står fram som lyckade neoliberal subjekt som presterar väl och anpassar sig till föränderliga villkor. Men samtidigt omgärdas deras prestationer med tveksamhet genom disassociationen till begåvning. Här är det centralt att framhållandet av begåvnings betydelse - att den associeras med pojkar och att den inte anses ha någon självklar relation till betyg - är sådant som i studien också observeras i lärares tal och undervisning. Det hör till diskurser som lever i undervisningspraktiken och återfinns alltså inte enbart bland ungdomarna själva.

Vilka diskurser om prestationer och kön som märks i undervisningen hör samman med en central fråga i studiens bakgrund. Denna utgick från förhållandet att samtida forskning om femininiteter och maskuliniteter i skolan inte är lika tydligt förankrad i analyser av undervisningens innehåll som den var fram till 1990-talet, utan mer fokuserar relationer inom kamratgruppen och vad de kan betyda för normeringen av kön. Mot bakgrund av detta är det viktigt att studiens fältarbete visar att en könad förståelse av begåvning liksom att begåvning värderas högre än hårt arbete, framträder i undervisningspraktiken och formuleras också av de vuxna.

## Grupper resurser för akademisk positionering

Tidigare forskning visar samband mellan elevers betyg och såväl könstillhörighet som social/etnisk bakgrund, men också att betygen varierar med annat än individuella villkor (se kapitel 1). Så har till exempel elever i klasser med barn till högutbildade och svenskfödda större utsikter att lyckas

väl, oavsett sin egen sociala bakgrund (t ex Skolverket, 2012). I vår studie finns några fall där detta tydligt visar sig. I dessa framstår kollektiva strategier som kraftfulla resurser för dem med mindre eget kulturellt kapital. Skolans organisation kan i varierande mån möjliggöra utvecklingen av sådana strategier. I studien ingick till exempel en skola som satsade starkt på att skapa sammanhållning och samhörighet mellan elever, t ex genom att ordna gemensamma aktiviteter för att blanda olika elevgrupper. Här fanns bland annat en grupp pojkar som var ovanligt framgångsrik betygsmässigt, givet sitt sociala/kulturella kapital och kön (Gustafsson, kapitel 6). Dessa pojkar upprättade, med bas i skolans organisation, sociala nätverk till äldre skolkamrater vilket gav dem tillgång till regler och normer och till flickgrupper som gav ökad tillgång till kulturellt kapital. Genom detta fick de stöd både för att agera adekvat inom institutionen och för att prestera akademiskt. Ett betydande antal studier har över tid visat på betydelsen av flickors gemensamma arbete och kollektiva strategier för deras kunskapspositionering (t ex Berggren, 2001; Gordon, Holland & Lahelma, 2000; Skeggs 1991; Öhrn, 2009). Det finns avsevärt mindre rapporterat om pojkars samarbete och deras eventuella kollektiva strategier för goda skolprestationer. Men här har vi alltså exempel på hur dessa kan främjas av skolans organisation.

Analyser av pojkars villkor för att prestera väl fokuserar ofta deras svårigheter att förena kraven från skolans sociala och kunskapsreproducerande arenor. Decennier av forskning har pekat på att diskrepansen mellan kraven från skolinstitutionen respektive från kamratgruppen är större för pojkar än för flickor och därmed svårare för pojkar att bemästra (se kapitel 1). Denna motsättning är framträdande också i den här studien och framstår som delikat att hantera, men det finns strategier. Utöver de kollektiva strategier som påtalas ovan, är pojkar också inbegripna i parallella positioneringar där de samtidigt försöker hantera skol- och kamratkrav. Asp-Onsjö (kapitel 5) visar, i enlighet med tidigare forskning (se t ex Phoenix, 2004), att de redan socialt väl positionerade kan ägna sig åt studierna utan negativa reaktioner från kamraterna, medan andra får arbeta parallellt med att hantera relationer till lärare och kamrater. Det senare framstår som en i vissa stycken utmattande akt, där pojkar har att positionera sig akademiskt inför nya lärare samtidigt som de visar en mer avståndstagande hållning inför kamraterna. Det gäller att verka övertygande gentemot lärare, utan att det akademiska deltagandet blir så långvarigt eller intensivt att det äventyrar interaktionen med och positioneringen bland kamraterna. Enstaka pojkar verkar också kunna ha en god

position i kamratgruppen trots att de uppenbarligen prioriterar sina studier och pluggar intensivt. Här kan relationen till livet utanför skolan verka legitimerande, dvs pojkars plugg accepteras med hänvisning till kraven hos en bestämmd fortsatt yrkes-/studiekarriär (se även Holm, kapitel 7). I värderingen har också fritidsaktiviteter som sport eller umgänge i högstatuskretsar betydelse (Holm, 2008). Här återkommer alltså, som i distinktionen mellan så kallade skolkunskaper och verkliga kunskaper, betydelsen av det nuvarande och framtida livet *utanför* skolan som särskilt uttalat motiv för pojkars hållning till skolprestationer. Denna anknytning kan både legitimera att de inte studerar (för att skolkunskaperna inte räknas utanför skolinstitutionen) och att de gör det (för att meriterna från skolan krävs för framgång i livet utanför).

Att pojkar behöver vara socialt accepterade för att deras akademiska positionering skall erkännas märks genomgående i materialet. Betydelsen av de sociala relationerna återkommer också i andra avseenden. I samtal om skolarbetet framhåller pojkarna ofta att det inte får inkräkta på deras sociala liv. Vi ser, till skillnad mot mycken tidigare forskning (se t ex Jackson, 2002; Trondman, 1999), få uttryck för att pojkar uttryckligen tar avstånd från skolan. De anger snarare att skolarbetet måste ha sin begränsade plats och inte dominera vardagen, och framhåller sitt eget engagemang i fritidsintressen som både mer omfattande och seriöst än flickors (Holm & Öhrn, kapitel 4). Det är en framställning som lyfter fram det positiva i ett mångfacetterat socialt liv; man är inte hänvisad att leva genom skolan, man är en människa med en rik tillvaro som rymmer både skola, fritid och vänner. Det här innebär i en mening att hårt arbete/plugg belastas dubbelt, dels av konnotationer till bristande begåvning, dels av antydd brist på ett meningsfullt liv utanför institutionen. Men det är också väsentligt att detta, i linje med några andra nordiska studier (Godø, 2013; Holm, 2008), pekar på tonårspojkars starkare betoning på sociala relationer och kommunikativa förmågor nu jämfört med äldre studier. Bjerrum Nielsen (2014, s 212) sammanfattar till exempel som ett viktigt, genomgående resultat i ett nyligen avslutat norskt projekt med olika åldrar ”at gutter håller på å bli mer relasjonsorientert og selvreflektert. Det gjelder både den måten guttene leker med hverandre på, deres forhold til følelser og den betydningen de tillegger relasjonen til læreren.”

## Betydelsen av kontext

En central fråga för studien har varit betydelsen av lokala förhållanden för hur ungdomar ser på skolprestationer och betyg. Vi finner att de flesta säger att det är viktigt att prestera väl för att det ökar möjligheterna att komma in på det gymnasieprogram man vill. Som konstateras i flera kapitel är således betygens *framtida* bytesvärde centralt. Programvalet blir en styrande drivkraft för elevernas studier i nian och för nivån på de egna ansträngningarna (Holm, kapitel 7). Det gäller generellt, även om flickor på gruppnivå både i den diskursiva praktiken och i den observerade klassrumspraktiken satsar högre betygsförmåga än pojkar.

Eleverna pratar alltså genomgående om prestationer och betyg som betydelsefulla, men det finns variationer utifrån lokal arbetsmarknad och framtidsföreställningar som slår på både kön och bostadsort. Utbudet av utbildningar och arbete efter grundskola och gymnasium är starkt beroende av var man bor och det finns en stark selektion utifrån kön, social bakgrund och etnicitet (t ex Sandell, 2007; Skolverket, 2013). En analys av materialet som helhet visar att eleverna konkret relaterar till den näraliggande utbildnings- och arbetsmarknaden när de resonerar om betydelsen av betyg. Sålunda visar sig att i studiens mindre samhällen i eller nära landsbygden talar i synnerhet pojkarna mycket om yrken på den lokala arbetsmarknaden som inte kräver studier, medan flickorna – för vilka de lokala möjligheterna till arbete genom sociala nätverk framstår som mindre – är mer orienterade mot studier. På småorterna är det också tydligt att flickorna i högre utsträckning talar om att flytta därifrån. Eleverna i de stadsskolor som domineras av mellanskiktselever framhåller betydelsen av goda prestationer och höga betyg och de flesta talar om fortsatta studier som en självklarhet. Också i skolorna med socialt blandat upptagningsområde som ligger i eller nära storstaden finns en förhållandevis tydlig studieinriktning.

Många elever beskriver att insikten om det förestående gymnasievalet och betygens betydelse i sammanhangen har kommit sent. Det är svårt att tänka sig att någotdera kan vara oväntat, men *insikten* beskrivs ändå av en del som sen och tämligen brutal. Könsmönstren härvidlag är inte entydiga utan varierar mellan klasserna (jfr Asp-Onsjö kapitel 5 och Holm kapitel 7). Utifrån ett annat tydligt drag i studien – det omgivande samhällets och kommande arbetslivets legitimerande kraft – kan det också vara så att den sagda insikten om yttre krav lyfts fram för att den erbjuder ett giltigt argument för att plugga.

Flickor beskrivs generellt ha tydligare framtidsfokus vilket ofta kopplas till en mognadsdiskurs, där de anges förstå allvaret i att förbereda sig för framtiden och agerar utifrån det. Men i elevernas tal framträder också en könsmaktsdiskurs. I denna talas om en ojämlik arbetsmarknad som gör att flickor dels inte kan se framåt med samma tillförsikt som pojkar, dels behöver höga betyg för de slags utbildningar de söker. Holm (kapitel 7) konstaterar att sett utifrån den lokala arbetsmarknaden på de studerade orterna finns i regel också större möjligheter för pojkar än flickor att få ett någorlunda välbetalt jobb direkt efter gymnasiet. Mot den bakgrunden kan också pojkars större tilltro till att framtiden kommer att ordna sig te sig rimlig.

## Sammanfattande reflektion

Den här studien visar liksom tidigare forskning på könade framställningar om utbildning och skolframgång. Bland dessa märks bland annat svårigheten att förena dominerande ungdomsmaskuliniteter med skolarbete. Men i likhet med Nyströms studie (2012) visar våra analyser också på förekomsten av en högt värderad maskulinitet som kännetecknas av att vara högpresterande, med orientering mot akademisk kunskap och tilltro till den egna förmågan. I linje med detta var de pojkar i studien som lyckades väl i skolarbetet också vanligen väl positionerade bland kamraterna. Det är alltså inte pojkar med anti-skol attityder som positionerar sig väl bland kamraterna i klassrumsoffentligheten. Det är pojkar som presterar väl och har höga betyg. Det finns en konflikt mellan kamrat- och skolkrav, och de välpositionerade pojkarna utmärker sig genom att kunna hantera dem. I det avseendet framstår deras situation som liknande flickornas; de som har hög status i kamratgruppen bemästrar ofta en bred repertoar av uttryck (Holm, 2008) även om kraven på *både* akademisk och social positionering förefaller att vara extra starka på unga kvinnor (t ex Rich & Evans, 2009).

De högpresterande pojkarna omtalas positivt av lärare, dels utifrån sina prestationer och sagda begåvning, dels utifrån att de fungerar som draghjälp för att lektionerna skall fungera smidigt och få med sig andra pojkar (Asp-Onsjö & Öhrn, 2014). Dessa pojkar får också mycket positiv uppmärksamhet av lärare i klassen. Det här är en pojkgrupp som vi historiskt känner väl inom forskningen (se t ex Öhrn, 2002), men som vi hört mindre om under senare år när fokus ofta varit på pojkars 'underprestationer' och svårigheter i skolan. Centralt för det senare är, som Haywood och Mac an Ghaill (2013) påpekar,

tendensen att homogenisera pojkar och negligera variationer mellan grupper och kontexter. Det finns ett betydande antal pojkar som marginaliseras i grundskolan och som dessutom riskerar att själva tillskrivas ansvaret för det. I synnerhet bland studiens arbetar- och invandrapojkar märks mycken uppgivenhet inför en skolsituation och framtid som ter sig svårbemästrad och mörk (t ex Asp-Onsjö, kapitel 5). Andra grupper klarar sig utmärkt och i de skolor vi analyserat är det företrädesvis pojkar, inte flickor, som lyfts fram som de verkligt begåvade och framgångsrika. Generellt tenderar dessa också att få mer positiv uppmärksamhet än andra av lärare i klassrummet. De här slags inomgruppsskillnader understryker betydelsen av att inte dikotomisera kön i diskussioner om utbildning och prestationer.

Studiens analyser visar att höga betyg inte självklart hör samman med akademisk erkänsla från kamrater och lärare. Flickor förväntas plugga och gör det ofta. Till skillnad mot pojkar är deras studieansträngningar alltså förväntade och accepterade. Samtidigt är associationen mellan deras prestationer och hårt arbete detroniserande. Att vara högpresterande flicka är därmed också en ambivalent position som inte givet ger status i skolpraktiken. Det är viktigt att notera att idealet om den ansträngningsfria prestationen alltså inte bara präglar pojkars positionering och relation till studierna. Det präglar också förståelsen av flickors prestationer och högre betyg, och nedvärderar dem genom disassociationen till begåvning.

## Referenser

- Aasebø, T.S. (2008). Kjønnede kunnskapsforhandlinger i klasserommet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 36-45.
- Asp-Onsjö, L. & Öhrn, E. (2014). *To pass the test: Boys parallell positioning*. Paper presenterat på NERA konferensen 2014, Lillehammer Norge, 5-7 mars.
- Berggren, I. (2001). *Identitet, kön och klass: Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjerrum Nielsen, H. (2014). Nye perspektiver på kjønn og skole i forandring. I H. Bjerrum Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlgren, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K. & Simula, H. (2006). Changes in Nordic teaching practice: from individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301-326. .



- Dalland, C. P. (2014). *Elevaktive arbeidsformer. Hvordan påvirker arbeidsplaner og muntlige framføringer elevers strategier i klasserommet?* Doktorsavhandling. Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring.* Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Godø, H.T. (2013). *Ungdomskrav – skolekrav – livsrom. En analyse av ungdomsskoleelevers håndtering av faglige og sosiale krav i skole og samfunn.* Doktorsavhandling. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). Friends or foes? Interpreting relations between girls in school. I G. Walford & C. Hudson (Red.), *Genders and sexualities in educational ethnography*. Greenwich, Connecticut: JAI.
- Gustafsson, J. & Öhrn, E. (2012). *Gender, achievement and place: boys and masculinities in a rural area.* Paper presenterat på AARE, Sydney Australien, 2-6 december.
- Haywood, C. & Mac an Ghaill, M. (2013). *Education and masculinities. Social, cultural and global transformations.* London: Routledge.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan – en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9.* Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and education*, 14(1), 37-51.
- Nyström, A-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan.* Doktorsavhandling. Uppsala Universitet.
- Phoenix, Ann. (2004). Neoliberalism and masculinity. *Youth & Society*, 36(2), 227-246.
- Rich, E. & Evans, J. (2009) 'Now I am NObody, see me for who I am: the paradox of performativity'. *Gender and Education*, 21(1), 1-16.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker.* Doktorsavhandling. Malmö Högskola.
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skeggs, B. (1991). Challenging masculinity and using sexuality. *British Journal of Sociology of Education*, 12(2), 127-139.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvalitativ analys av likvärdighet över tid.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Det svåra valet. Elevers val av utbildning på olika slags gymnasiemarknader.* Rapport 394. Stockholm: Fritzes.
- Trondman, M. (1999). (Red.). *Kultursociologi i praktiken.* Lund: Studentlitteratur.
- Wyndhamn, A-K. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt.* Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Liber.
- Öhrn, E. (2009). Challenging sexism? Gender and ethnicity in the secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 579-590.
- Öhrn, E. (2012). Urban education and segregation: the responses from young people. *European Educational Research Journal*, 11(1), 45-57.
- Öhrn, E., Lundahl, L. & Beach, D. (2011). (Red). *Young people's influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: The Tufnell Press.

## Bilaga 1

### Urvalsbeskrivning skolorna

Tabell 1: Skolstatistik för de år urvalet gjordes (enligt Skolverkets Skolblad och Salsa)

Skola	Bruks- skolan	Norra Stads- skolan	Väster- skolan	Förorts- skolan	Södra Stads- skolan	Villa- förorts- skolan	Skogs- skolan	Utkant- skolan	Åker- skolan	Sverige (2010/11)
Skolans placering	Litet samhälle	Centralt, storstad	Större stad	Förort, storstad	Centralt, storstad	Villa- förort, storstad	Litet samhälle	Förstad	Litet samhälle	-
Andel elever med utländsk bakgrund (%)	8	14	54	50	15	22	11	35	7	17
Föräldrars utbildnings- nivå	2,11	2,44	1,97	1,89	2,24	2,22	1,89	1,91	2,07	2,23
Årskurser på skolan	6-9	6-9	7-9	6-9	6-9	7-9	7-9	6-9	1-9	-
Antal klasser i årskurs 9	3	3	6	3	3	5	2	2	2	-

## Bilaga 2

### Frågeteman elevintervjuer

#### Individen/ kamratgruppen

Hur ser du/ni på betydelsen av betyg? Tycker du/ni att det är viktigt att prestera bra? Att få bra betyg?

Varför/ varför inte?

Hur ser du/ni på att målen finns nedskrivna?

Vilka ämnen är viktiga att prestera i?

Hur lyckas du/ni i skolan?

#### Klassen

Hur är din/er skolklass?

Är det viktigt med betyg i din klass? Varför?/varför inte?

Är läxor, prov, betyg något ni talar om bland kompisar i skolan?

Talar ni om det på er fritid? Talar ni om det med era föräldrar?

Hur lyckas man bra i skolan?

Hur vet man att man lyckas bra i skolan? (Talar man om det bland eleverna? säger lärarna det?) Skillnader mellan flickor och pojkar?

De som lyckas bra i skolan, hur blir de bemötta av kompisarna? Av lärarna?

Hur skall man vara som pojke på skolan? Hur skall man vara som flicka på skolan?

#### Lärarna

Hur talar lärarna om läxor, prov och betyg? (Olika ämnen? Olika för flickor/pojkar?)

Hur visar lärarna uppskattning, beröm, krav, kritik? (Olika ämnen? Olika för flickor/pojkar?)

#### Framtiden

Hur tänker du om framtiden? Jobb/arbete/utbildning?

Var vill du arbeta/bo i framtiden?

Vilket gymnasieprogram vill du gå på/välja?

Vad vill du arbeta med/ha för yrke?

Om man ser på landet som helhet så får flickor som grupp bättre betyg än pojkar.

Är det så också i din klass?

#### Bakgrund

Var bor du i förhållande till skolan?

Vad jobbar dina föräldrar med? Vad har de för utbildning?

Vad gör du på fritiden/utanför skolan?

Hur jobbar du med dina skoluppgifter/läxor hemma? Får du hjälp av dina föräldrar/någon annan?

## Bilaga 3

Till lärare i år 9X

Hej!

Jag heter XX och är forskare vid X. Under detta läsår besöker jag ett par olika skolor för att samla information till en undersökning om hur flickors och pojkars skolvardag ser ut i år 9. Det jag framförallt är intresserad av att studera är hur flickor och pojkar i olika skolmiljöer resonerar om skolprestationers betydelse för deras nuvarande och framtida liv. Studien ingår som en del i ett forskningsprojekt som heter *Skolprestationer och kön. Om undervisning, ungdomsgrupper och lokala villkor* och sker i samarbete mellan Göteborgs Universitet och Högskolan i Borås. Projektet finansieras av Vetenskapsrådet och projektansvarig är professor Elisabet Öhrn, Göteborgs Universitet.

Under hösten (våren), från vecka X och några veckor framöver, kommer jag att besöka klass X på X-skolan. Tanken är att jag först ska följa klassen under deras lektioner och raster under ett par veckor och göra observationer. Jag kommer inte att gripa in i verksamheten på något sätt. Därefter kommer jag att intervjua eleverna två och två. Varje intervju beräknas ta ungefär en lektion. Lämplig tidpunkt för intervjuerna bestäms i samråd med berörda lärare och elever.

Innan studien påbörjas kommer jag att informera eleverna och skicka ett informationsbrev till deras föräldrar. Jag kommer också att informera om att enskilda elever har rätt att inte delta. All information kommer att behandlas på sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras. I rapporteringen kommer det inte att framgå vilken ort, skola eller vilka personer som medverkat.

Rektor på skolan har gett sitt tillstånd till att jag kommer. Jag hoppas även att ni lärare ställer er välvilliga till min närvaro på skolan och i klass X. Om ni har några frågor eller vill diskutera något rörande undersökningen är ni välkomna att kontakta mig.

Med förhoppningar om ett gott samarbete

NN (Kontaktuppgifter)

## Bilaga 4

Information till föräldrar i klass 9X

Hej!

Jag heter X och är forskare vid X. Under detta läsår besöker jag ett par skolor för att samla information till en undersökning om elever i år 9. Undersökningen handlar om hur flickor och pojkar har det i sin skolvardag, i klassrum och på raster samt hur de resonerar om skolprestationers betydelse för deras nuvarande och framtida liv. Studier av det här slaget är ganska ovanliga i Sverige och vi vet inte så mycket om hur ungdomar i olika skolmiljöer tänker kring skolprestationer. Min förhoppning är att den här undersökningen skall ge oss mer kunskap.

En av de klasser jag ska besöka är klass X på X-skolan. Jag kommer att vara i klassen från vecka X och en tid framöver. Under de första veckorna sitter jag med under lektionerna och ser vad som händer. Därefter intervjuar jag eleverna. Enskilda elever som inte vill delta har rätt att säga nej. All information kommer att behandlas på sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras. I rapporteringen kommer det inte att framgå vilken ort, skola eller vilka elever som medverkat.

Skolan har gett sitt samtycke till undersökningen. Om du som förälder har några frågor eller något som du vill diskutera rörande undersökningen är du välkommen att ringa mig.

Med vänliga hälsningar

NN (kontaktuppgifter)

Studien ingår som en del i ett större forskningsprojekt som heter *Skolprestationer och kön. Om undervisning, ungdomsgrupper och lokala villkor* och sker i samarbete mellan Göteborgs Universitet och Högskolan i Borås. Projektet finansieras Vetenskapsrådet. Projektansvarig är professor Elisabet Öhrn, Göteborgs Universitet.

## Bilaga 5

### Beskrivning av klasser och data

Tabell 2: Beskrivning klassurval

Klass	Bruks- skolan	Norra Stads- skolan	Väster- skolan	Förorts- skolan	Södra Stads- skolan	Villa- förorts- skolan	Skogs- skolan	Utkant- skolan	Åker- skolan	Sverige 2010/2011
Antal elever enligt klass- lista	21	28	24	23	26	26	25	26	27	-
Antal flickor	12	15	11	8	17	14	16	10	15	-
Antal pojkar	9	13	13	15	9	12	9	16	12	-
Antal elever med utländsk bakgrund	5	6	13	19	3	8	0	14	3	-
Flickors meritvärde HT i åk 9	213	235	226	121	226	263	178	275	203	222
Pojkars meritvärde HT i åk 9	134	227	183	92	215	208	151	168	206	200

Tabell 3: Sammanställning av det empiriska materialet

Klass	Bruks- skolan	Norra Stads- skolan	Väster- skolan	Förorts- skolan	Södra Stads- skolan	Villa- förorts- skolan	Skogs- skolan	Utkant- skolan	Åker- skolan	Totalt
Tidsperiod	Ht-11 sept-okt	Vt-12 mars- april	Vt-13 feb- mars	Ht-11 okt-dec	Vt-12 april-juni	Vt-13 mars-april	Ht-11 okt-dec	Vt-12 mars-maj	Vt-13 mars-maj	-
Antal observerade lektioner	50	52	53	50	50	49	65	55	50	474
Antal elevintervjuer	8	10	9	6	10	7	5	6	6	67
Antal intervjuade flickor	2+2+2+3 +3=11*	2+2+3+3 +4=14	3+2+2+2 +2=11	3+3+2 =8	2+2+2+2 +2+2+2=14	2+4+4+4 =14	4+3+4 =11	3+3+3 =9	3+2+3 =8	100
Antal intervjuade pojkar	1+3+3 =7	3+3+2+2 +2=12	3+2+2+2 =9	3+3+3 =9	2+3+2 =7	2+4+3 =9	4+4 =8	3+3+4 =10	3+3+3 =9	80
Antal intervjuade lärare	1 kvinna	1 kvinna	1 kvinna	5 3 kvinnor, 2 män	2 1 kvinna, 1 man	1 man	4 3 kvinnor, 1 man	4 1 kvinna, 3 män	0	19 11 kv, 7 män
Antal intervjuade rektorer	1 kvinna	1 kvinna	1 kvinna	1 man	1 man	1 kvinna	1 man	1 man	1 kvinna	9 5 kvinnor, 4 män

\*en flicka deltog i två intervjuer.



# Att lyckas i skolan

## Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker

Könsskillnader i betyg och skolframgång har varit centrala teman i det tidiga 2000-talets mediala och politiska debatter. Lyssnar man till dessa är det lätt att få intrycket att flickors högre medelbetyg är en ny företeelse och att pojkars situation nu är betydligt mer bekymmersam än tidigare. Att flickor som grupp har högre betyg än pojkar är dock sedan länge känt både i Sverige och andra västländer. Inom forskningen förklaras det ofta utifrån att tydligt skolengagemang och hårt skolarbete är mer förenligt med dominerande femininiteter än maskuliniteter. I denna bok diskuteras detta, men även andra förhållanden som påverkar de skillnader i studieresultat som finns mellan flickor och pojkar i grundskolan.

Antologin rapporterar från ett projekt, Skolprestationer och kön – om undervisning, ungdomsgrupper och lokala villkor, som fokuserar hur relationen kön och skolprestationer förstås och kommuniceras såväl bland ungdomar själva som i olika undervisningspraktiker. Empiriskt bygger den på en etnografisk studie av totalt nio klasser i årskurs nio, från skolor i olika slags miljöer med varierande social struktur. I antologin presenteras studiens uppläggning, resultat och det omgivande forskningsområdet. Resultaten redovisas i ett antal kapitel som fokuserar och fördjupar olika teman, vilka därefter dras samman och diskuteras övergripande i ett avslutande kapitel.